

# **KRITIESE ELEMENTE IN DIE OPLEIDING VAN ONDERWYSERS TEN OPSIGTE VAN OPVOEDING VIR VREDE**

DELPHINE JOHANNES

BA.; B.Ed. (UWK); M.Ed. (STELL.)



Proefskrif ingelewer vir die Ph.D.-Graad  
in die  
Fakulteit Opvoedkunde, Departement Didaktiek  
aan die  
Universiteit van Stellenbosch

Promotor: Prof AE Carl

Desember 2000

## **VERKLARING**

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.



*Vrede moet die deurslag gee in die lewe van die mens*

## **DANKBETUIGINGS**

Hiermee wil ek graag my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone en instansies uitspreek:

- Prof. AE Carl (promotor) vir sy beskikbaarheid, skerp insig, opbouende kritiek, sy bekwame leiding en inspirasie.
- Die WKOD vir hul toestemming om onderhoude en 'n vraelysondersoek in sekere primêre skole te onderneem.
- Die Universiteit van Stellenbosch en die trustees van die Harry Crossley-Beurs, wie se finansiële bystand hierdie studie en die buitelandse studiebesoek moontlik gemaak het.
- Mev. D Kilshaw vir die netjiese tikwerk.
- Mev. C Park vir die tegniese versorging.
- Mev. J Steel vir die keurige taalversorging.
- My ouers vir hul volgehoue aanmoediging en onderskraging.
- Familie en vriende vir hul deurlopende ondersteuning.
- My eggenoot, Gregory, dogters Leigh en Chloé vir hul onbaatsugtige opoffering en liefde.

### **AAN HOM AL DIE EER EN DANK**

Delphine Johannes

KUILSRIVIER

12 Desember 2000

***Opgedra aan:***

***My eggenoot:***

***Gregory***

***En dogters:***

***Leigh en Chloé***



## OPSOMMING

Suid-Afrika is tans op ekonomiese, sosiale en ander terreine in 'n proses van heropbou en ontwikkeling. Soos baie ander lande worstel Suid-Afrika ook met probleme soos werkloosheid en misdaad. Sosio-politieke en kulturele faktore, byvoorbeeld armoede, hongersnood werkloosheid en 'n tekort aan huise, verskaf 'n ideale omgewing vir kriminele aktiwiteite. In hierdie studie word enkele van die probleme as agtergrond vir die toenemende geweld in die land aangedui. Die statistiek ten opsigte van geweld toon aan dat die aanvaarding van geweld diep gewortel is in die Suid-Afrikaanse kultuur.

As gevolg van die hoë misdaadsyfer het slegs 'n klein persentasie van die Suid-Afrikaanse bevolking algehele gemoedsrus. Hierdie situasie beïnvloed die leerders van die land omdat die skool inherent deel is van die samelewing. Sonder vrede kan Suid-Afrika nie op enige terrein vooruitgaan nie en daarom is dit so essensieel dat die huidige generasie leerders geleer moet word om konflik vreedsaam op te los. Die statistiek ten opsigte van geweld dui egter daarop dat die leerders van die land nadelig beïnvloed word omdat die demokratiese waardes en die regte van kinders nie gewig dra nie.

Die proses van demokrasie het gelei tot 'n totale verandering op opvoedkundige gebied. 'n Onderwysstelsel is gevestig waar onderwys tans in 'n ontwikkelingsproses is en sodoende mense verstandelik, fisies, emosioneel, krities en esteties ontwikkel. Uitkomsgebaseerde onderwys word daarom beskou as 'n waardevolle skuif in die rigting van 'n beter onderwysstelsel. Met hierdie onderwysstelsel word daarna gestreef om die sosiale en historiese ongelykhede in gemeenskappe te oorbrug. Aspekte soos vryheid, gelykheid en vrede wat aansluit by die proses van lewenslange leer, word in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995) beklemtoon.

Die nuwe onderwysstelsel vereis dat geweld in skole teengestaan moet word, en dat opvoeding benut kan word as 'n instrument vir die bevordering van vrede in die land. Die onderrig van waardes en vaardighede in konflikhantering, konflikresolusie, mediasie, verdraagsaamheid en samewerking kan vrede en stabiliteit in skole bevorder. Hierdie kritiese elemente vorm deel van Opvoeding vir Vrede. Volgens die literatuur word Opvoeding vir Vrede, internasionaal sowel as nasionaal, as 'n moontlike oplossing vir geweld gesien.

Uitkomsgebaseerde onderwys het 'n geweldige impak op skole en die onderwyser. Omdat die Nasionale Kwalifikasieraamwerk van die onderwyser verwag om 'n fasiliteerder te wees, verander die aard van die onderwyser se taak. Die onderwyser moet besef dat verandering 'n voortdurende proses is en dat die proses van bemagtiging noodsaaklik is. Bemagtiging in 'n uitkomsgebaseerde onderwysstelsel, en ook ten opsigte van Opvoeding vir Vrede, vereis dat die onderwyser as kurrikulumagent en ontwikkelaar 'n groter rol moet speel. Die ontwikkeling van 'n effektiewe kurrikulum is uiters moeilik en vereis dinamiese onderwysers wat hierdie



veranderinge positief kan hanteer. Die onderwyser word beskou as die stimuleerder van gedragsverandering in die leerder, en is daarom verantwoordelik om leerders binne die skoolkonteks te bemagtig om krities oor sosiale probleme, konflik en geweld te dink.

In hierdie studie word gefokus op die belangrikheid van die onderwyser se deelname aan besluitneming. Die menings van onderwysers ten opsigte van Opvoeding vir Vrede word in 'n empiriese ondersoek uit onderhoude en vraelyste verkry. Responderende onderwysers het aangedui dat daar 'n leemte is ten opsigte van Opvoeding vir Vrede.

In die ondersoek het responderende onderwysers:

- bepaalde gebreke ten opsigte van kennis en vaardighede met betrekking tot Opvoeding vir Vrede getoon en is bepaalde kritiese elemente daarin geïdentifiseer;
- verklaar dat Opvoeding vir Vrede (en die kritiese elemente daarin) aangewend kan word as 'n meganisme om geweld te bekamp;
- bepaal dat Opvoeding vir Vrede essensieel is binne uitkomsgebaseerde onderwys. Bepaalde vaardighede word op hierdie wyse aan leerders oorgedra en sekere kritiese uitkomst kan bereik word.

Responderende onderwysers het aangedui dat Suid-Afrika nie 'n vreedsame land is nie en dat elke onderwyser en leerder 'n persoonlike bydrae kan lewer tot die verkryging van vrede in die skole, asook in die gemeenskap. Deur Opvoeding vir Vrede kan leerders besef dat hulle 'n belangrike rol as vredemakers in Suid-Afrika het.

Hierdie navorsingsondersoek het gelei tot die opstel van 'n teoretiese kurrikulumraamwerk wat die geïdentifiseerde kritiese elemente van Opvoeding vir Vrede as onderbou neem. Die kurrikulumraamwerk kan verander en aangepas word na gelang van die behoeftes van die leerder en die betrokke gemeenskap.



## SUMMARY

South African society is currently undergoing a process of reconstruction and development, in social, economic and various other areas. South Africa struggles with problems such as unemployment and crime, which is also the case in many other countries. Socio-political and cultural factors, for example, poverty, unemployment, hunger and a shortage of housing, lends itself favourably towards criminal activities. These individual problems are regarded as reasons for the escalating crime in the country. The statistics pertaining to violence reflect that the level of acceptance of crime is embedded in the South African culture.

As a result of the high crime figures, only the minority of the South African population have peace of mind. This situation influences the learners of the country because the school is directly connected to their society. Without peace, South Africa will be unable to prosper on any level and therefore it is essential that the present generation of learners be taught to resolve conflict in a peaceful manner. The statistics in respect of crime indicates that learners are influenced negatively and because of the democratic values of the country the various aspects of the rights of children do not carry any weight.

The process of democracy has led to a total transformation at the educational level. A teaching system has evolved whereby teaching is more developmental, thereby stimulating people physically, emotionally, critically, aesthetically and mentally. Outcomes Based Education is therefore regarded as a valuable shift in the direction for a better educational system. This education system strives to breach the social and historical inequalities. Aspects such as freedom, equality and peace which connect strongly to the process of Continuous Learning is emphasised in the White Paper of Education and Training (1995).

The new education system requires that crime in schools be resisted and that education be utilised as an instrument for the promotion of peace in the country. The teaching of values and skills to handle conflict, conflict resolution, mediation, tolerance and co-operation can promote stability and peace within schools. These critical elements form part of Education for Peace. According to the literature, Education for Peace is seen both nationally and internationally as a possible solution to crime. Outcomes Based Education has made a tremendous impact on schools and educators. The National Qualification Framework requires of the educator to be a facilitator, which changes the task and nature of the teacher. The teacher must realise that change is an ongoing process and that the process of empowerment is necessary. Empowerment in Outcomes Based Education system and also in respect of Education for Peace demands a prominent role from the teacher as curriculum agent and developer. The development of an effective curriculum is rather difficult and demands dynamic teachers that can positively handle these changes. The teacher is regarded as the stimulant of behavioural



changes within the learner. Teachers are therefore responsible to empower learners within the school context to think critically about social problems, conflict and crime.

In this study acknowledgement is given to the importance of participation of the teachers in decision making. The opinions of teachers with regard to Education for Peace are obtained by an empirical investigation through interviews and questionnaires. Responding teachers have indicated that there is a vacuum in respect of Education for Peace.

In this study teachers have:

- taken cognisance of Education for Peace and highlighted its critical elements;
- declared that Education for Peace (and the critical elements within) be applied as a mechanism to combat crime;
- determined that Education for Peace is essential within Outcomes Based Education and that specific skills be carried over to learners and that certain critical outcomes be reached.

In response teachers have indicated that South Africa is not a peaceful country and that each teacher and learner make a personal contribution to the attainment of peace in schools, as well as in the community. Through Education for Peace learners can realise that they have an important role to play as peace makers in South Africa. This research has led to the compilation of a theoretical curriculum framework which has specific critical elements of Education for Peace as its foundation. The curriculum framework can be changed or adapted according to the needs of the learner and the community.

# INHOUDSOPGAWE

<b>HOOFSTUK 1:</b>	<b>INLEIDENDE ORIËTERING .....</b>	<b>1</b>
1.1	INLEIDING EN KONTEKSTUALISERING .....	1
1.2	PROBLEEMSTELLING.....	27
1.3	DOELSTELLINGS .....	27
1.4	NAVORSINGSMETODOLOGIE .....	27
1.4.1.	Kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes .....	28
1.4.2	Data-insameling .....	31
1.5	TITELOMSKRYWING EN HOOFSTUKINDELING .....	33
<b>HOOFSTUK 2:</b>	<b>DIE VERSKYNSEL VAN BEMAGTIGING: ENKELE PERSPEKTIEWE .....</b>	<b>34</b>
2.1	INLEIDING.....	34
2.2	'N BEGRIPSVERKLARING VAN BEMAGTIGING.....	35
2.3	DIE ROL VAN LEIERSKAP IN DIE BEMAGTIGINGSPROSES .....	38
2.3.1	Strategieë om bemagtiging in onderwysers te weeg te bring .....	39
2.4	DIE ONDERWYSER AS BEMAGTIGDE.....	40
2.5	DIE DOEL VAN ONDERWYSERBEMAGTIGING .....	42
2.6	ELEMENTE VAN BEMAGTIGING .....	42
2.7	SAMEVATTING .....	44
<b>HOOFSTUK 3:</b>	<b>DIE VERBAND TUSSEN KURRIKULUMONTWIKKELING EN OPVOEDING VIR VREDE .....</b>	<b>46</b>
3.1	INLEIDING.....	46
3.2	OPVOEDING VIR VREDE .....	48
3.3	KURRIKULUMONTWIKKELING .....	50
3.3.1	Die proses.....	50
3.3.2	Kurrikulum.....	53
3.4	KURRIKULUMONTWERP .....	55
3.4.1	Modelle vir kurrikulumontwerp.....	58
3.4.2	Situasie-analise.....	58
3.4.3	Doelstellings .....	65
3.4.4	Die seleksie en ordening van inhoude.....	72
3.4.4.1	<i>Inhoude uit literatuur .....</i>	<i>72</i>
3.4.4.2	<i>Inhoude verkry tydens oorsese studiebesoek .....</i>	<i>77</i>
3.4.5	Onderrigleerstrategieë/Onderwysmetodes .....	81
3.4.6	Evaluering en assessering .....	82
3.5	KURRIKULUMDISSEMINASIE .....	84
3.6	KURRIKULUMIMPLEMENTERING .....	85
3.7	KURRIKULUMEVALUERING .....	87
3.8	SAMEVATTING .....	89



<b>HOOFSTUK 4:</b>	<b>UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS</b>	<b>91</b>
4.1	INLEIDING	91
4.2	'N RASIONAAL VIR DIE PARADIGMAVERSKUIWING IN SUID-AFRIKA	96
4.3	DIE MANIFESTASIES VAN UGO	98
4.3.1	Tradisionele UGO	98
4.3.2	Transisionele UGO	99
4.3.3	Transformasionele UGO	99
4.4	BEGRIPSVERKLARING: UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS BINNE 'N SUID-AFRIKAANSE KONTEKS	100
4.5	BEGINSELS VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS	105
4.6	UITKOMSTE	108
4.6.1	Inleidende opmerkings	108
4.6.2	Kritieke en ontwikkelingsuitkomst	112
4.6.3	Spesifieke uitkomst	114
4.7	DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER IN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS	115
4.8	ASSESSERING EN EVALUERING IN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS	118
4.8.1	Inleiding	118
4.8.2	Assessering	119
4.8.3	Assesseringsbeginsels	120
4.8.4	Assesseringsmetodes	121
4.8.5	Evaluering en Opvoeding vir Vrede	123
4.9	SAMEVATTING	126
<b>HOOFSTUK 5:</b>	<b>DATA ANALISE</b>	<b>128</b>
5.1	AGTERGROND: DIE ONDERHOUD AS DATA-INSAMELINGSMEGANISME	128
5.1.1	Doel van die onderhoud	128
5.1.2	Beplanning van 'n onderhoud	129
5.1.3	Onderhoudprotokol	129
5.1.3.1	<i>Konstruksie van onderhoud</i>	129
5.1.3.2	<i>Effektiewe onderhoudvoering</i>	131
5.1.3.3	<i>Basiese onderhoudsvereistes</i>	132
5.1.4	Verskillende soorte onderhoude	133
5.1.4.1	<i>Die gestruktureerde onderhoud</i>	133
5.1.4.2	<i>Die ongestruktureerde onderhoud</i>	134
5.1.4.3	<i>Die semi-gestruktureerde onderhoud</i>	134
5.1.5	Eksterne geldigheid	135
5.1.6	Doel, werkswyse, teikengroep en die prosedure van hierdie studie se onderhoude	135
5.2	KONSTRUKSIE VAN VRAELYS VIR ONDERHOUDE	137
5.3	RESULTATE VAN DIE ONDERHOUDE	139
5.3.1	Afdeling 1	139
5.3.2	Afdeling 2	142
5.3.3	Afdeling 3	144
5.3.4	Afdeling 4	149
5.4	SAMEVATTING	153

<b>HOOFSTUK 6:</b>	<b>'N KURRIKULUMRAAMWERK OOR DIE KRITIESE ELEMENTE IN OPVOEDING VIR VREDE VIR ONDERWYSERS IN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS.....</b>	<b>155</b>
6.1	INLEIDING.....	155
6.2	DOEL VAN DIE HOOFSTUK.....	155
6.3	UITEENSETTING VAN KURRIKULUMRAAMWERK.....	155
6.4	KURRIKULUMRAAMWERK VIR KRITIESE ELEMENTE VAN OPVOEDING VIR VREDE IN UGO .....	162
6.5	IMPLIKASIES VAN KURRIKULUMRAAMWERK .....	183
<b>HOOFSTUK 7:</b>	<b>SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS .....</b>	<b>184</b>
7.1	SAMEVATTING .....	184
7.2	GEVOLGTREKKINGS .....	187
7.3	AANBEVELINGS .....	188
7.4	SLOT .....	189
<b>BRONNELYS .....</b>		<b>191</b>
<b>BRONNE GERAADPLEEG MAAR NIE DIREK AANGEHAAL NIE .....</b>		<b>200</b>
<b>BYLAE A .....</b>		<b>204</b>
<b>BYLAE B .....</b>		<b>206</b>



# TABELLE

TABEL 1.1	SUID-AFRIKA SE MEES ERNSTIGE PROBLEME .....	2
TABEL 1.2	PROVINSIALE AFBAKENING VAN WERKLOOSHEID IN 1980 TOT 1991 .....	7
TABEL 1.3	WERKLOOSHEID ONDERSKEI DEUR RAS EN GESLAG: 1993 .....	7
TABEL 1.4	VERGELYKING VAN GESKATTE WERKLOOSHEIDSYFER .....	8
TABEL 1.5	WERKLOOSHEID ONDERSKEI DEUR RAS EN GESLAG: OKTOBER 1994 .....	9
TABEL 1.6	VLAKE VAN WERKLOOSHEID: OKTOBER 1994, SSD- HUISHOUDINGSOPNAME .....	10
TABEL 1.7	WERKLOOSHEID ONDERSKEI DEUR RAS EN GESLAG IN 1996 .....	11
TABEL 1.8	PROVINSIALE AFBAKENING VAN WERKLOOSHEID IN 1996 .....	12
TABEL 1.9	WERKLOOSHEIDSYFER TEN OPSIGTE VAN RASSESGROEPE (1994-1997) .....	12
TABEL 1.10	FORMELE HUISE GEBOU IN 1992 EN 1993 .....	14
TABEL 1.11	FORMELE EN INFORMELE HUISE: 1994 .....	15
TABEL 1.12	BEHUISINGSTATISTIEK IN DIE WES-KAAP .....	16
TABEL 1.13	PROVINSIALE TEKORTE IN BEHUISING IN 1998 .....	17
TABEL 1.14	INTERNASIONALE MISDAADNEIGINGS 1995-1996 .....	18
TABEL 1.14(a)	MOORD .....	18
TABEL 1.14(b)	VERKRAGTING .....	19
TABEL 1.15	VERGELYKING VAN MISDAADVLAKE OOR 'N SEKERE TYDPERK .....	20
TABEL 1.16	VERSKILLENDE Tipes MISDADE IN WONINGS IN 1995 .....	22
TABEL 1.17	KOMMERSIËLE MISDADE IN 1995 .....	22
TABEL 1.18	PROVINSIALE AFBAKENING VAN GEWELD IN 1994, 1997 EN 1998 .....	24
TABEL 1.18(a)	HUISINBRAKE .....	24
TABEL 1.18(b)	VERKRAGTING .....	24
TABEL 1.18(c)	VERKRAGTING .....	25
TABEL 1.19	VERSKILLENDE Tipes MISDADE TEEN KINDERS ONDER 18 JAAR IN 1995 .....	25
TABEL 1.20	VERSKILLENDE Tipes MISDADE TEEN KINDERS ONDER 18 JAAR: 1994-1998 .....	26
TABEL 1.21	EIENSKAPPE VAN KWALITATIEWE NAVORSINGSMETODE .....	30
TABEL 2.1	.....	37
TABEL 2.2	.....	44
TABEL 3.1	PROSES VAN KURRIKULUMONTWERP .....	56
TABEL 3.2	FAKTORE TYDENS DIE ONTWERP VAN 'N KURRIKULUM .....	57
TABEL 3.3	BREË INHOUDE IN OPVOEDING VIR VREDE .....	64
TABEL 3.4	DOELSTELLINGS VAN OPVOEDING VIR VREDE .....	71
TABEL 4.1	NKR .....	93
TABEL 4.2	.....	104
TABEL 4.3	.....	125
TABEL 5.1	BEPLANNING VAN 'N ONDERHOUD .....	129
TABEL 5.2	BASIESE ONDERHOUDSHOUDINGS .....	133
TABEL 5.3	.....	149

TABEL 5.4	.....	149
TABEL 5.5	INHOUDE IN OPVOEDING VIR VREDE.....	150
TABEL 5.6	DIE ONDERWYSER SE PERSOONLIKE ONTWIKKELINGSVLAK TEN OPSIGTE VAN OPVOEDING VIR VREDE .....	151
TABEL 5.7	DIE LEERDERS SE OPVOEDINGSVLAK.....	152
TABEL 6.1	VAARDIGHEDE .....	157
TABEL 6.2	DIE ONDERLINGE VERWANTSAP TUSSEN DIE VERSKILLEND KATEGORIEË VAN UGO.....	159

## FIGURE

FIGUUR 1.1	WERKLOOSHEIDSTEMPO .....	9
FIGUUR 1.2	KRIMINELE GERECHTIGHEIDSTREGTER.....	23
FIGUUR 3.1	KURRIKULUMONTWIKKELING .....	51
FIGUUR 6.1	FASE-ORGANISEERDER: OPVOEDING VIR VREDE .....	158



## HOOFSTUK 1

### INLEIDENDE ORIËTERING

#### 1.1 INLEIDING EN KONTEKSTUALISERING

Op 27 April 1994 het Suid-Afrika 'n nuwe politieke era binnegegaan, wat die politieke terrein op dramatiese wyse getransformeer het. Hiermee het Suid-Afrika die ideaal van Abraham Lincoln bereik, naamlik ... *government of the people, by the people, for the people*. In die algemeen word demokrasie aanvaar as 'n stel waardes wat onder andere deur die volgende gemanifesteer word:

- Verdraagsaamheid en herkenning van die menings, behoeftes en verwagtinge van opponente.
- Respek vir gelyke regte en vryheid vir almal.
- Verwerping van geweld as 'n wyse om verskille op te los (Cloete 1993:4).

Hierdie basiese beginsels van demokrasie is dan ook opgeneem in Suid-Afrika se finale konstitusie wat op 8 Mei 1996 aanvaar is. Hiervolgens word Suid-Afrika as 'n soewereine demokratiese staat beskou. Die verklaring van menseregte vorm 'n hoeksteen in die demokrasie van Suid-Afrika; onderskryf die regte van alle mense; en bevestig die demokratiese waardes van menslike waardigheid, gelykheid en vryheid.

Aan die einde van die negentigerjare het demokrasie vir die eerste keer in die Suid-Afrikaanse geskiedenis 'n belangrike faktor op die politieke agenda geraak. Hierdie tydperk het saamgeval met die demokratiese rewolusie wat in 1989 in Europa posgevat het. Williams (in Du Toit 1991:6) sluit hierby aan: ... *the astonishing tidal wave of passion for democracy had swept the world in recent decades*. Ontwikkeling in Suid-Afrika het hoofsaaklik plaasgevind as gevolg van die menslike faktor. Hierdie ontwikkeling sluit die proses in waardeur lede van die gemeenskap beide hul persoonlike en institusionele kapasiteit aangewend, en uitgebrei het om sodoende te mobiliseer om natuurlike hulpbronne te benut en te bewaar. Regverdige verspreiding van hulpbronne is nodig om die kwaliteit van menselewens te verbeter en sodoende hulle aspirasies te verhoog.

In die sewentigerjare was daar alreeds 'n terugkeer na demokrasie in die Suid-Europese lande, naamlik Spanje, Portugal, Griekeland en Latyns-Amerika. Die demokratiese transisie in Suid-Afrika is dus nie uniek, wanneer na die breër perspektief gekyk word nie (Du Toit 1991:6).



Die proses van vernuwing, heropbou en demokratisering het gepaard gegaan met 'n skerp styging in geweld en misdaad, wat heeltemal in teenstelling was met die algemene verwagting in die nuwe demokratiese Suid-Afrika. Volgens Cloete (1993:38) kan dit toegeskryf word aan die volgende: ... *because politics is concerned with power, violence will always be near to the surface in every country where there is social and economic instability*. Die meerderheid Suid-Afrikaners beskou politiek nog steeds as 'n magstryd. Geweld word nog deur baie gebruik as 'n metode om hulle eie politieke idees te bevorder (Cloete 1993:173).

Ten spyte van die politieke verandering in Suid-Afrika het misdaad en geweld wat deel was van die ou politieke bestel, nie verdwyn nie, en het sekere faktore dit selfs laat toeneem. In 1996 is die menings van Suid-Afrikaners getoets ten opsigte van die probleme wat hulle as ernstig beskou het (Nedcor 1996:9). Die reaksie was soos volg:

**TABEL 1.1: SUID-AFRIKA SE MEES ERNSTIGE PROBLEME**

Die antwoorde op die vraag wat Suid-Afrika se mees ernstige probleme is, word persentasiegewys soos volg aangedui:

TIPE PROBLEEM	Rassegroep				
	Almal	Swart	Kleurling	Indiër	Blank
Misdaad/Spesifieke misdade	45,60%	41,10%	50,00%	58,30%	58,30%
Werkloosheid	18,10%	19,60%	18,30%	16,60%	12,30%
Politieke geweld	7,60%	9,10%	4,50%	9,80%	2,40%
Nood vir ekonomiese groei	3,70%	3,10%	3,70%	1,40%	6,60%
Bekostigbare behuising	3,60%	4,30%	4,70%	3,00%	0,20%
Diskriminasie	2,30%	0,70%	2,80%	5,90%	7,60%
Swak opvoeding	2,00%	2,50%	0,80%	0,00%	0,90%
Ander	17,10%	19,60%	15,20%	5,00%	11,70%

(Nedcor 1996:9)

Volgens die tabel kan die probleme in bepaalde kategorieë geplaas word. Elke kategorie bevat spesifieke items van belangrikheid, maar die geheelbeeld van al hierdie probleme is belangrik. Alhoewel daar alreeds ses jaar (1994-2000) gevorder is met die demokratiese proses, word daar nog steeds geworstel met dieselfde probleme. Dit is nodig om 'n oorsig oor hierdie probleme te gee aangesien dit die breë konteks in hierdie studie sal verskaf.

Vervolgens gaan daar klem gelê word op die belangrikste probleme:

- historiese probleme
- werkloosheid
- behuisingstekort
- geweld.



(Ter verduideliking: In die nuwe Suid-Afrika word mense nie meer geklassifiseer volgens ras nie, maar omdat bogenoemde probleme uit die apartheidsbestel spruit, is dit nodig om duidelikheidshalwe hierdie terme wel te gebruik.)

Net so is die aanhaal van statistiek problematies omdat die statistiek van die tuislande in die verlede nie ingesluit is nie. Hierdie statistiek word derhalwe aangevul met nuwe statistiek wat na 1994 verkry is.

### **Historiese probleme**

Politieke regte vir swartes in Suid-Afrika was sedert 1910 'n omstrede kwessie. Nie alleenlik was regte verontagsaam nie, maar was hulle ook deur bepaalde wetgewing onderdruk.

In 1912 is die Suid-Afrikaanse Naturelle Nasionale Kongres gestig met die uitsluitlike doel om politieke regte te verkry. Hierdie party, in 1959 herbenoem na die Afrikaanse Nasionale Kongres (voortaan ANC), se hoofdoel was om wedersydse verstandhouding te bevorder en mense bymekaar te bring om politieke vryheid te verkry. Hierdie beweging was nie-rassisties, met gekombineerde pogings om vryheid, regte en voorregte vir almal te verkry. Doelbewuste pogings is deur swartes aangewend om meer politieke regte te verkry, wat vanaf 1951/1952 tot massa-aksies, burgerlike miskennings en veldtogte gelei het (Cloete 1993:164).

Ander politieke bewegings, naamlik die *Azanian People's Organisation* (AZAPO), *South African Students' Organisation* (SASO) en die *Congress of South African Students* (COSAS), het ontstaan. Selfs vakbondunies wat 'n belangrike politieke rol vertolk het, het ontstaan. In die laat sestigerjare het die massa politieke protes meer georganiseerd geword met die opkoms van die "Swart Bewussynbeweging". Buurstade se oorwinning oor koloniale regerings was terselfdertyd 'n morele oorwinning vir die miljoene onderdruktes in Suid-Afrika. Wit oorheersing het homself vir die eerste keer sedert kolonisasie op die verdediging bevind (Davies & O'Meara 1985:220).

Die regering het teen die verontregte swartes opgetree deur politieke bewegings te verban en aksies van miskennings te onderdruk. Op 30 Maart 1960 is 'n noodtoestand aangekondig. Dit het gelei tot die Sharpeville krisis en die dood van talle mense. Die swartes het hulle al meer verset teen die apartheidsbewind. Verbanne Suid-Afrikaanse politieke partye en bewegings het ondergronds gegaan en as uitgewekenes opgetree. Diegene wat in ballingskap was, het die Suid-Afrikaanse bewind as onwettig beskou, omdat dit deur 'n minderheidsbevolking verkies was (Cloete 1993:164).

Gedurende die eerste helfte van 1976 het ongeveer 'n kwart van die Suid-Afrikaanse buitelandse reserwes verlore geraak, en die Soweto opstande van 1976 het buitelandse kapitaal tot 'n algehele stilstand laat kom. Dit het gelei tot inflasieprobleme en buitelandse



skuld wat toegeneem het, met die gevolg dat Suid-Afrika al meer in 'n ekonomiese en politieke krisis beland het.

Na ongeveer 20 jaar se konstante groei in die ekonomie het dit nou begin agteruitgaan. Werkloosheid het toegeneem, buitelandse beleggings het verminder, disinvestering het gevolg en buitelandse lenings kon nie vereffen word nie. Bogenoemde ekonomiese krisis het die lewenstandaard van die onderdruktes verswak wat daartoe aanleiding gegee het dat hul stryd vir 'n demokratiese stelsel in sy intensiteit toegeneem het (Davies & O'Meara 1985:222).

Die tydperk 1970-1980 is gekenmerk deur massiewe stakings deur die werkersklas vir hoër lone sowel as beter werkstoestande. Die organisering en mobilisering van die burgerlike organisasies, asook die jeug-, en studente-organisasies, het ten doel gehad om Suid-Afrika se politiek van die dag in duie te laat stort.

In die tydperk 1984 tot 1989 was daar sterk polisie- en militêre optrede, veral teen studente. 'n Noodtoestand is afgekondig om onderdrukkers 'n vryer hand te gee. Die regering het nuusdekkings van insidente in swart gebiede verbied omdat die situasie in Suid-Afrika wêreldwye aandag geniet het, en dit aanleiding gegee het tot disinvestering en sanksies. Hierdie aksies van die destydse regeerders het gefaal, want in plaas daarvan om die massas te beheer, het dit die land baie moeilik regeerbaar gemaak (Davenport 1991:408).

Die prys van goud en die waarde van die rand het gedaal tot laer as die voorafgaande vlakke, selfs laer as die ander suidelike Afrika state. Menslike bronne van die land was heeltemal uitgeput deurdat goed opgeleide mense die land in groot getalle verlaat het, die sogenaamde *brain drain*, wat die gevolg was van vier dekades van apartheid. Die kapitalistiese regerende klas, wat bevoordeel was deur die staat se rassistiese apartheidsbeleid, het besef die ekonomiese probleme kan alleenlik opgelos word deur politieke skikking, aldus Davies en O'Meara (1985:220). Dit was duidelik dat 'n politieke herstrukturering nodig was om die onophoudelike onrus en onstabiliteit te herstel. 'n Situasie wat so nadelig was dat produktiwiteit nie verhoog kon word nie, het ontstaan. 'n Stabiele interne mark kon nie tot stand gebring word nie (Davies & O'Meara 1985:220).

As gevolg van die Bantoe onderwysstelsel was die helfte van die volwasse bevolking van die land ongeletterd. Meer as die helfte van die leerders in swart skole het klasse geboikot. Industrieë en mynbou kon nie uitbrei nie, want daar was 'n tekort aan geskoolde arbeid (Davenport 1991:496).

In die laat tagtigerjare was dit duidelik dat onderhandel moes word oor demokratiese veranderinge. Aansluitend hierby verklaar Cloete (1993:168): ... *the pressure for democratisation of South Africa by the United Nations and the western world increased.*



In 1988 kondig president P.W. Botha politieke hervorming aan. Davenport (1991:450) sluit soos volg hierby aan: ... *inspite of the cosmetic changes, there were no clear direction in the policy of the Botha government over the central issue of power distribution.* Hierdie botsinge, tesame met president P.W. Botha se gesondheidstoestand, lei tot F.W. de Klerk se oornam as leier van die Nasionale Party en as staatspresident. Hierdie oornam lei tot die ontbanning van verbanne politieke partye en is die begin van die onderhandelingsperiode. 'n Onvoorspelbare reaksie het gevolg op die ontbanning van sekere politieke partye en die vrylating van Nelson Mandela. Mandela se vrylating op 11 Februarie 1990 was 'n politieke gebeurtenis wat deur duisende as die begin van 'n nuwe Suid-Afrika beskou is. Ten spyte van bogenoemde gebeurtenisse het die geweldsvlakke in baie dele van die land gestyg, veral in die destydse Transvaal, die industriële hartland, waar meer as 700 mense gedurende die eerste agt maande van die jaar gesterf het as gevolg van onrus. 'n Bepaalde geweldstruktuur en 'n soort "geweldsgety" het tydens die onderhandelingsfase vir 'n demokratiese Suid-Afrika ontstaan (Nedcor 1996:13).

In Desember 1991 het die regering en agtien ander partye die Konvensie van 'n Demokratiese Suid-Afrika (KODESA), waarvolgens gepoog sou word om 'n nuwe demokratiese orde in Suid-Afrika in te stel, onderteken. Sentraal in die dokument was 'n onderneming deur alle partye om hulle te beywer vir 'n nuwe, onverdeelde Suid-Afrika, waar daar een nasie sou wees met gemeenskaplike burgerskap, patriotisme, en lojaliteit ten spyte van diversiteit. Vryheid, gelykheid en sekuriteit sou 'n belangrike deel vorm, ongeag ras, kleur, geslag of geloof.

'n Land vry van apartheid of enige ander vorm van diskriminasie of dominansie sou nou ontwikkel. Hierdie gebeurtenis lei uitendelik tot 'n verkiesing op 27 April 1994, waarna 'n nuwe demokratiese konstitusionele bedeling in Suid-Afrika ontstaan het (Davenport 1991:410).

Hieruit blyk dit duidelik dat die vermeldde probleme op politieke gebied 'n groot impak op ander terreine sou hê. Hierdie historiese agtergrond toon ook aan waarom die afgelope dekades gekenmerk word deur geweld en konflik.

## **Werkloosheid**

Omdat die kwessie van werkloosheid relevant is ten opsigte van Opvoeding vir Vrede is dit nodig om kortliks ook op hierdie kwessie te fokus. Die afgelope aantal jare het die Departement van Arbeid in ooreenstemming met wetgewing verskillende wette aangeneem om 'n verandering in die lewe van Suid-Afrikane te weeg te bring. Van hierdie wette word vervolgens genoem:



- Die wet ten opsigte van die basiese toestande van werkverskaffing is in 1997 aangeneem om die werksomstandighede van werkers te verbeter deur byvoorbeeld siekteverlof, jaarlikse bonus en kraamverlof in te stel.
- Die Werkloosheid Gelykheidswet van 1998 is aanvaar om die konstitusionele reg van gelykheid en ware demokrasie te bevorder. Dit was daarop ingestel om onregverdige diskriminasie in werksituasies uit te skakel, om ekonomiese ontwikkeling en doeltreffendheid in die arbeidsmag te bevorder; en om die ongelyke balans ten opsigte van verskeie rassegroepe en vroue in die werksituasie reg te stel.
- Die Vaardigheidsontwikkeling Wet is in 1998 aangeneem sodat 'n institusionele raamwerk verskaf kon word waarvolgens bepaalde nasionale strategieë daargestel kon word om die vaardighede van Suid-Afrikaners in die arbeidsmag te verbeter.

Die eerste ses jaar van demokrasie word dus gekenmerk deur talle pogings tot transformasie op hierdie gebied. Ten spyte van hierdie positiewe transformasies blyk werkloosheid egter steeds een van die grootste struikelblokke vir die Suid-Afrikaanse regering te wees.

Die tydperk van demokrasie lei 'n nuwe verhouding in tussen ekonomie en politiek, veral ten opsigte van die vrye markstelsel. Hierdie stelsel kan egter nie die huidige werkloosheidsprobleem en armoede oplos nie. Die Nasionale Produktiwiteitsinstituut het die onbuigsaamheid van die arbeidsmark as die hooforsaak vir die werkloosheidsprobleem in Suid-Afrika genoem. Vir die laaste twee dekades was daar 'n lae groeikoers in die werksektor. Ander probleme soos die politieke struktuur, vakbondbewegings, gebrek aan opvoeding, en die tekort aan vaardighede word ook as belangrike faktore beskou (Gawker & Whiteford 1993:122-123).

Dit blyk dus duidelik dat die probleem van werkloosheid verband hou met die ekonomiese situasie van die land. Tabelle word in hierdie studie gebruik om 'n kort oorsig rakende werkloosheid vanaf 1980-1999 te gee.

Vanaf 1980 tot 1992 het die formele ekonomie net 21 000 werkseleenthede per jaar geskep. Die strawwe resessie sedert 1989 het tot gevolg gehad dat daar 'n afname van minstens 232 werkseleenthede in die formele landbousektor was. Die grootste verlies aan werkseleenthede was in die mynbou-, konstruksie-, vervoer- en kommunikasiesektore. Tussen 1989 en 1993 het werkseleenthede in die private sektor met 345 243 gedaal. Indiënsneming in die private sektor is die ergste geraak deur die resessie. In die openbare sektor het werkseleenthede met 0,3% afgeneem.

Die indiënsnemingelastisiteit het van ongeveer 0,6 in die begin sewentigerjare tot ongeveer 0,4 in die tagtigerjare gedaal.



**TABEL 1.2: PROVINSIALE AFBAKENING VAN WERKLOOSHEID IN 1980 TOT 1991**

Provinsie	Werkloos <sup>a</sup>		Werkloosheidskoers <sup>b</sup>	
	1980	1991	1980	1991
Oos-Kaap	137 454	310 865	13,8%	23,6%
Oos-Transvaal	33 536	143 593	5,2%	16,3%
KwaZulu/Natal	193 552	609 162	12,1%	25,2%
Noord-Wes	63 565	267 883	8,1%	22,3%
Noord-Kaap	17 894	46 304	6,8%	16,7%
Noord-Transvaal	48 727	201 478	9,4%	24,8%
Vrystaat	47 087	162 916	6,0%	15,3%
PWV <sup>c</sup>	175 333	570 028	6,9%	16,6%
Wes-Kaap	54 472	204 624	5,3%	13,3%
<b>Totaal</b>	<b>771 620</b>	<b>2 516 853</b>	<b>8,4%<sup>d</sup></b>	<b>19,4%<sup>d</sup></b>

a Sluit persone in wat aktief werk soek, maar nog nie enige vorm van werk met betaling doen nie.

b Die werkloosheid as persentasie van die werkersmag, uitgesluit die marginale sektor.

c Pretoria-Witwatersrand-Vereniging.

d Gemiddelde werkloosheidskoers in die land.

(Sidiropoulos, Jeffery, Mackay, Gallocher, Forgey & Chipps 1995:489)

In die tydperk 1989-93 was die aantal werkloos 420 000. Vervolgens word daar gefokus op statistiek vanaf 1993-2000 om bogenoemde te staaf. In die jaarlikse verslag van die Nasionale Mannekrag Kommissie van 1993 was die aantal werkloos 308 076. Dit was 17,7% hoër as die 261 810 mense wat in 1992 geregistreerd was (Sidiropoulos *et al.* 1995:487).

**TABEL 1.3: WERKLOOSHEID ONDERSKEI DEUR RAS EN GESLAG: 1993**

	Manlik	Vroulik	Totaal
<b>Swart</b>			
Aantal	1 399 471	1 569 068	2 968 539
Persentasie	31,6%	43,9%	37,1%
<b>Kleurling</b>			
Aantal	171 907	169 939	341 846
Persentasie	21,0%	26,4%	23,4%
<b>Indiërs</b>			
Aantal	32 955	33 136	66 091
Persentasie	12,5%	23,0%	16,3%
<b>Wit</b>			
Aantal	78 882	130 378	209 260
Persentasie	5,3%	12,9%	8,4%
<b>Totaal</b>			
Aantal	1 683 215	1 902 521	3 585 736
Persentasie	24,1%	35,5%	29,0%

(Sidiropoulos *et al.* 1995:488)



In 1993 het die Wêreld Bank 'n studie van armoede in Suid-Afrika gedoen. Gedurende die opname is bevind dat 69% van die werkloses nie eintlik werk soek nie (Sidiropoulos *et al.* 1995:487).

**TABEL 1.4: VERGELYKING VAN GESKATTE WERKLOOSHEIDSYFER**

Werkloosheid	Wêreld Bank/ Saldru	CSS	MarkData
	1993	1994	1995
<b>Swart</b>			
Streng	14,1%	25,8%	38,6%
Uitgebrei	45,9%	41,1%	44,6%
<b>Asiate</b>			
Streng	11,0%	14,1%	16,2%
Uitgebrei	17,1%	17,1%	21,9%
<b>Kleurling</b>			
Streng	18,4%	19,2%	23,5%
Uitgebrei	26,3%	23,3%	27,4%
<b>Wit</b>			
Streng	6,8%	4,1%	10,3%
Uitgebrei	8,9%	6,4%	11,2%

- Streng syfer van werkloosheid verwys na mense van vyftienjaar en ouer wat nie stappe geneem het om werk te soek binne 'n gegewe tydperk nie.
- Uitgebreide syfer van werkloosheid verwys na mense van vyftien jaar en ouer wat nie werk nie, 'n begeerte het om te werk maar geen stappe neem om werk te soek nie.
- In die meeste tabelle word egter na die streng definisie van werkloosheid verwys.

(Sidiropoulos *et al.* 1995:487)

In 1994 is 'n opname ten opsigte van werkloosheid in Suid-Afrika deur die Sentrale Statistiekdiens (voortaan SSD) onderneem. Omdat sekere kategorieë van die bevolking nie verteenwoordig was nie, is die opname deur sekere partye gekritiseer (South African Institute of Race Relations, Fast Facts 1996a:2-3).

Die werkloosheidsyfer was soos volg aangedui:

- Swartes 41,1%
- Kleurlinge 17,1%
- Wittes 16,4%

Meer as die helfte van die werkloses (48,7%) was jonger as 30 jaar. Van die werkloses is die volgende statistiek verkry:

- 97,7% het geen naskoolse kwalifikasies nie.
- 87% het geen opleiding/vaardigheid in enige werk nie.



Vervolgens volg die afbakening van werkloosheidsgetalle.

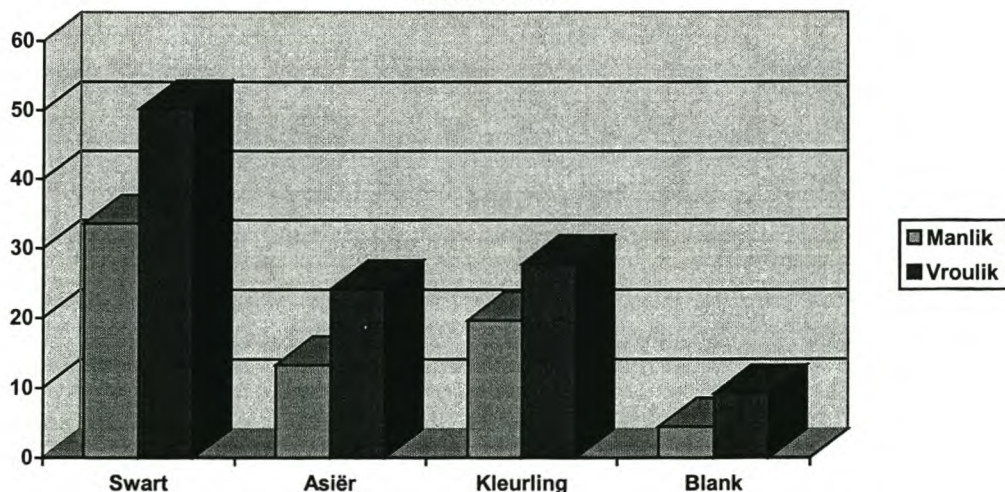
**TABEL 1.5: WERKLOOSHEID ONDERSKEI DEUR RAS EN GESLAG: OKTOBER 1994**

	Manlik	Vroulik	Totaal
<b>Swart</b>			
Aantal	1 824 085	2 253 661	4 077 745
Persentasie	33,6%	50,2%	41,1%
<b>Asiërs</b>			
Aantal	35 399	34 596	69 995
Persentasie	13,3%	24,2%	17,1%
<b>Kleurling</b>			
Aantal	163 283	185 131	348 414
Persentasie	19,7%	27,8%	23,3%
<b>Wit</b>			
Aantal	65 703	94 218	159 921
Persentasie	4,5%	9,2%	6,4%
<b>Totaal</b>			
Aantal	2 088 470	2 567 606	4 656 076
Persentasie	26,2%	40,6%	32,6%

(Sidiropoulos *et al.* 1996:262)

**FIGUUR 1.1: WERKLOOSHEIDSTEMPO**

Werkloosheidstempo: ras en geslag:  
Oktober 1994



(Sidiropoulos *et al.* 1995:486-487)



**TABEL 1.6: VLAKKE VAN WERKLOOSHEID: OKTOBER 1994,  
SSD-HUISHOUDINGSOPNAME**

<b>Totale bevolking: streng gedefinieer</b>			
Manlik	:	17,1%	
Vroulik	:	24,9%	
Totaal	:	20,3%	
<b>Totale bevolking: uitgebreid gedefinieer</b>			
Manlik	:	26,2%	
Vroulik	:	40,6%	
Totaal	:	32,6%	
<b>Volgens bevolkingsgroep</b>			
Swart	:	Streng	25,8%
		Uitgebrei	41,1%
Indiër	:	Streng	14,1%
		Uitgebrei	17,1%
Kleurling	:	Streng	19,2%
		Uitgebrei	23,3%
Wit	:	Streng	4,1%
		Uitgebrei	6,4%

(South African Institute of Race Relations, Fast facts1996c:2)

Ongeveer 400 000 leerders het die skool aan die einde van 1994 verlaat en slegs 3% - 4% het volgens die SSD werk in die formele sektor gevind. Die hoogste syfer van werkloosheid is in die Noordelike provinsie (47%) en die laagste in die Wes-Kaap (17,3%). Gauteng se persentasie is 21,5% en Kwazulu-Natal 18,9%. Die Oos-Kaap het die hoogste landelike werkloosheid, naamlik 56,3%, en die Noord-Kaap die hoogste stedelike syfer, naamlik 38,1% (Sidiropoulos *et al.* 1995:486-487).

Volgens die 1995-jaarlikse verslag van die Reserwe-bank groei die werkloosheidsyfer stadig in vergelyking met die ekonomiese vooruitgang in 1993 en 1994. In Februarie 1996 berig dr. Chris Stals, die destydse president van die Reserwebank, dat die ekonomiese groei vir die eerste nege maande van 1995 slegs 3,5% en die werkverskaffing slegs 1,7% was. Op 17 Februarie 1995 het President Mandela verklaar dat die regering of die openbare sektor die ongelykhede wat deur rassisme veroorsaak was, moes uitwis. Metodes moes toegepas word om diegene wat minder bevoorreg was, die geleentheid te bied om hulle talente te ontwikkel (Sidiropoulos *et al.* 1996:265-267).

In 1995 is 'n opname gemaak deur die destydse Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (voortaan RGN) wat die periode Februarie 1995 tot September 1995 gedek het. Die statistiek het die volgende aangedui:

- 34% Algehele werkloosheidsyfer
- 40% Swartes
- 20% Kleurlinge
- 20% Asiërs
- 10% Wittes (Sidiropoulos *et al.* 1996:4)

Hierdie opname dui ook aan dat terwyl die internasionale gemiddelde persentasie vir werkloosheid in ontwikkelde lande 9% is, is die algehele persentasie in Suid Afrika 32%. Dit is duidelik dat, ten spyte van die huidige ekonomiese oplewing in Suid-Afrika, werkloosheid nie afneem nie (South African Institute of Race Relations, Fast Facts 1996c:1).

Die werkloosheidsyfers het vanaf 3,7 miljoen in 1994 vermeerder tot 4,6 miljoen in 1997. Die volgende statistiek dui aan hoe werkloosheid die verskillende sektore van die arbeidsmag vanaf 1997-1998 beïnvloed het (Africa Research Bulletin 1998:13541; Sidiropoulos *et al.* 2000:300-310; Statistiek Suid-Afrika 2000:40):

- In die tekstiel- en klerebedryf het 36 000 werknemers vanaf 1998 tot 2 000 hul werk verloor.
- In die staal- en metaalbedryf is meer as 13 000 werkloos gelaat.
- In die nie-landbousektor het 'n werksvermindering van 187 000 vanaf 1997-1998 plaasgevind.
- In 1997 is 2 800 werknemers in die skoenedryf werkloos gelaat.
- In die leerbedryf het getalle soos volg afgeneem: vanaf 9 300 in 1993 tot 5 600 in 1998.

Die 1996-statistiek van werkloosheid ten opsigte van ras en geslag toon die volgende aan:

**TABEL 1.7: WERKLOOSHEID ONDERSKEI DEUR RAS EN GESLAG IN 1996**

	<b>MANS</b>	<b>VROUENS</b>	<b>TOTAAL</b>
Swart	34,1%	52,4%	42,5%
Kleurlinge	18,3%	24,1%	20,9%
Indiërs	11,1%	14,0%	12,2%
Wit	4,2%	5,1%	4,6%
<b>TOTAAL</b>			<b>33,9%</b>

(Sidiropoulos *et al.* 2000:302)

In die sensus het die volgende inligting volgens geslag en ras aangetoon dat meer as die helfte van die swart vroue in vergelyking met die wit vrouens werkloos was, d.w.s. 50%



swart teenoor 5% wit. Die persentasies by die mans is soos volg voorgestel: 34% van die swart mans is werkloos teenoor slegs 4% van die wit mans.

Die werkloosheidsyfer volgens provinsie is in 1996 soos volg:

**TABEL 1.8: PROVINSIALE AFBAKENING VAN WERKLOOSHEID IN 1996**

PROVINSIE	PERSENTASIE
Oos-Kaap	48,5%
Vrystaat	30,0%
Gauteng	28,2%
Kwazulu-Natal	39,1%
Mpumalanga	32,9%
Noordwes	37,9%
Noord-Kaap	28,5%
Noordelike Provinsie	46,0%
Wes-Kaap	17,9%
<b>TOTAAL</b>	<b>33,9%</b>

(Uitgesluit institusies met semi-permanente, of mense wat in spesiale institusies woon, bv. tronke.)

(Sidiropolous *et al.* 2000:300)

Vervolgens volg 'n samevatting van die werkloosheidsyfer ten opsigte van rassegroepe vanaf 1994-1997.

**TABEL 1.9: WERKLOOSHEIDSYFER TEN OPSIGTE VAN RASSEGROEPE (1994-1997)**

JAAR	SWART	KLEURLING	INDIËR	WIT	TOTAAL
1994	39,2%	21,7%	12,9%	3,9%	31,5%
1995	36,0%	22,9%	10,0%	3,4%	29,2%
1996	45,0%	20,6%	16,6%	5,7%	35,6%
1997	46,8%	23,0%	13,5%	6,7%	37,6%

(Sidiropolous *et al.* 2000:305)

Bogenoemde statistiek toon duidelik hoe die persentasie van werkloosheid vanaf 1994 tot 1997 toegeneem het. As gevolg van die toename (37,6% in 1997) moet al hoe meer mense ander metodes vind om 'n bestaan te maak. Dit sluit in baie gevalle geweld en misdaad in.

Die Africa Research Bulletin (1998:13541) verklaar dat die werkloosheidsyfer soos volg onder die verskillende rasse toegeneem het:



- Kleurlinge 2,9%.
- Swartes 1,9%.
- Wittes 0,6%.
- Slegs die syfer by Indiërs het afgeneem met 1,9%.

Die huidige president van die Reserwe bank, mnr. Tito Mboweni, verklaar in Augustus 1999 dat die meeste van die Suid-Afrikans steeds arm is, in plakkerskampe woon en onder die broodlyn lewe. Die vlakke van werkloosheid is so hoog dat Suid-Afrika te kampe het met 'n nasionale krisis wat alle ander probleme oorskadu (Sidiropoulos *et al.* 2000:305).

Volgens die Internasionale Monetêre Fonds (South African Institute of Race Relations, Fast Facts 1996c:2-3) is werkloosheid die moeder van alle krisisse in Suid-Afrika. Die probleem by wittes is nie so ernstig soos die probleem wat swartes, Asiërs en Kleurlinge wat in ontwikkelde industriële gebiede woon, ondervind nie. Die ekonomiese beleid sal op die lang termyn op produktiwiteit as doelwit moet fokus. Daar moet gekyk word na spaar- en beleggingsmoontlikhede, tegnologiese vordering, uitvoer van produkte en die verhoging van opvoedingsvlakke om mense se vaardighede te verbeter. Die ekonomiese groeikoers van Suid-Afrika sal in die praktyk veel hoër moet wees om 'n verskil aan die werkloosheidskoers te maak. Werkgewers verkies beperkte indiensneming bo arbeidsinvestering as metode om kapitaal te bespaar. Dit lei tot 'n verswakking in die produktiwiteit van werknemers wat uiters swak vergelyk met ander lande. Ekonomiese groei is volgens die Minister van Finansies, Trevor Manuel, 'n voorvereiste vir die uitskakeling van werkloosheid. Strukturele hindernisse moet aangespreek word in 'n poging om werkverskaffing te stimuleer (Sidiropoulos *et al.* 1995:486).

Ekonomiese ontwikkeling en vernuwing in Suid-Afrika berus nog steeds op sosio-politieke ontwikkelinge. Die uitbreiding van politieke mag na almal moet gepaardgaan met ekonomiese bemagtiging. Die energie, vitaliteit wat gebruik is om die ou politieke orde te vernietig, moet gekanaliseer word sodat die ekonomie hervorm kan word. Dit vereis 'n gemeenskaplike verbintenis om werkloosheid te verminder en daarmee saam ook armoede en ongelykhede uit te skakel. Voorafgaande statistiek en inligting dui daarop dat Suid-Afrika 'n wêreldleier op die gebied van werkloosheid kan wees. 'n Groot aantal werkloos is betrokke by misdaad, prostitusie of die een of ander onwettige metode om geld te maak (South African Institute of Race Relations, Fast Facts 1996b:1-6).

Soos vermeld, het werkloosheid direkte implikasies vir Opvoeding vir Vrede. Leerders word direk gekonfronteer met hierdie probleem, hetsy deur hongerte of verblyf in plakkerskampe. Die verhoogde vlakke van werkloosheid kan lei tot hoër vlakke van armoede, wat weer die misdaadvlakke laat toeneem. In die soeke na oplossings sal daar dus na hierdie kwessie gekyk moet word.



## Behuising

Behuising is een van die kernkomponente in die heropbou- en ontwikkelingsproses van die land. 'n Definitiewe poging wat sedert 1994 deur die regering aangewend is om die agterstand in behuising uit te wis, blyk onsuksesvol te wees. Volgens die literatuur is dit duidelik dat die agterstand ten opsigte van behuising toegeneem het. In 1998 was die agterstand 2,6 miljoen ten opsigte van stedelike behuising. Die proses van opbou was gekonfronteer met finansiële tekortkominge, administratiewe agterstande, korrupsie in die regering, asook die probleem dat mense in die lae-inkomsteklas dit moeilik vind om krediet te bekom (Department of Housing 1998:1-10).

Die meeste inwoners van die land kan nie 'n "aanvaarbare" woning bekostig nie. Volgens die Witskrif van Behuising van 1994 is die grootste enkele probleem by die bou van huise die aspek van bekostigbaarheid. 81% van die swartes, 45% van die Kleurlinge, 29% van die Indiërs en 10% van die wittes verdien minder as R1 500 per maand. 'n Groot persentasie swartes verdien minder as R999 per maand. Hierdie lae inkomste per huishoudelike hoof is 'n belangrike aspek in die behuisingskrisis (Department of Housing 1996:1-5).

In 1991 het 'n sensus getoon dat 58% van die bevolking in formele huise woon, 24% in tradisionele wonings en 9% in een of ander tipe woning. In 1991 was daar 1 551 942 swartes wat in hostels of mynkampe gewoon of geloseer het. Die *Service Land Project* is gestig om die lewenstoestande van mense op die Kaapse Vlakte te verbeter. Hierdie projek se doelwit was om behuising, opvoeding, welsyn en gesondheidsfasiliteite oor 'n tydperk van vyf jaar te verbeter. Daar word met behulp van statistiek in tabelvorm aangedui hoe behuisingstatistiek vanaf 1992 tot 1999 verander het.

**TABEL 1.10: FORMELE HUISE GEBOU IN 1992 EN 1993**

Gebied	Aantal		Gemiddelde prys (in Rand)	
	1992	1993	1992	1993
Bloemfontein	1 157	1 345	71 070	91 805
Kaapstad	5 879	5 765	83 178	81 197
Durban	2 413	3 147	112 091	128 015
Oos-Londen	227	246	92 705	83 102
Kimberley	217	529	46 101	51 849
Vrystaat Goldfields	14	11	23 286	67 182
Pietermaritzburg	601	687	90 203	100 223
Port Elizabeth	1 527	1 983	42 078	41 969
Pretoria	3 093	3 167	135 558	136 784
Vaal Driehoek	715	219	65 241	98 986
Witwatersrand	9 134	8 686	116 950	123 109
<b>Totaal</b>	<b>24 977</b>	<b>25 785</b>	<b>101 121</b>	<b>105 462</b>

(Sidiropoulos *et al.* 1995:510)



Volgens die Departement van Behuising het die oprig van formele huise vir die lae-inkomste-groep van 45 000 eenhede gedurende 1989/90 tot 20 000 in 1993/94 gedaal. Sidiropoulos *et al.* (1995:510) verklaar dat 25 823 formele huise in 1993 en 27 234 eenhede in 1992 deur die private sektor voltooi is.

Aan die einde van 1994 is die volgende opname deur die Sentrale Statistieke Diens gemaak:

**TABEL 1.11: FORMELE EN INFORMELE HUISE: 1994**

	Formeel (stedelik)		Informeel	
	Swart	Ander <sup>a</sup>	Stedelik	Platteland
Oos-Kaap	117 565	177 085	284 281	832 560
Oos-Transvaal	78 131	75 444	125 929	146 778
Kwa-Zoeloe/Natal	38 001	440 075	260 665	740 440
Noord-Wes	37 580	84 034	113 508	400 518
Noord-Kaap	23 942	73 469	25 857	14 976
Noord-Transvaal	12 555	36 023	41 593	580 880
Vrystaat	152 168	168 540	132 612	140 269
PWV <sup>b</sup>	338 491	945 536	444 983	37 828
Wes-Kaap	37 947	553 225	145 290	14 857
<b>Totaal</b>	<b>836 380</b>	<b>2 553 431</b>	<b>1 574 718</b>	<b>2 909 106</b>

a Kleurlinge, Indiërs en Blankes

b Pretoria-Witwatersrand-Vereeniging

(Sidiropoulos *et al.* 1995:508)

In 1994 was daar 3 389 811 eenhede in stedelike gebiede (dit sluit formele huise, woonstelle, dorpshuise en aftreewonings in). Slegs 836 380 eenhede is deur swartes bewoon, terwyl die res verdeel word tussen ander bevolkingsgroepe. Ongeveer 4,4 miljoen huishoudings van alle rasse woon in die stede.

Slegs 61% van alle huishoudings in stedelike gebiede besit formele huise of deel dit met ander gesinne. Ongeveer 1,06 miljoen huishoudings in stedelike gebiede woon in plakkerskampe. Die "Suid-Afrikaanse Advertensie Navorsingstigting" verklaar dat daar 2 188 448 swart huishoudings in stedelike gebiede in Suid-Afrika is. Dit dui op 'n tekort van 1 352 068 formele huise.

Daar is 'n tekort van 96 411 formele huiseenhede by Kleurlinge, Indiërs en wit huishoudings. Die totale behuisingstekort in stedelike gebiede is meer as 1,4 m eenhede, waarvan 93% ten opsigte van die swart bevolking is. Volgens De Vos en Mayekiso soos aangehaal deur Sidiropoulos *et al.* (1995:509) sal die benaderde agterstand van 1,5 m eenhede groter wees as hostels ingesluit word, wat dan dui op 'n agterstand van 3 m eenhede sal aandui.



Hierdie agterstand sal groei tot 200 000 eenhede per jaar as die natuurlike bevolkingsaanwas in aanmerking geneem word. Die fisiese gevolge van die behuisingstekort word duidelik gereflekteer in die agterstand en oorbevolking van die informele nedersettings en die verhoogde besetting van land in die stedelike gebiede, asook die swak dienste wat op die platteland gelewer word (Sidiropoulos *et al.* 1995:507-511).

In 1995/6 was die behuisingstatistiek in die Wes-Kaap soos volg:

**TABEL 1.12: BEHUISINGSTATISTIEK IN DIE WES-KAAP**

Behuisingstekort	171 506
(Junie 1995)	180 000-200 000
	191 000
Jaarlikse doelwit	Nie beskikbaar nie
Projekte goedgekeur	Nie beskikbaar nie
Projeksubsidies goedgekeur: (Oktober 1995)	15 941
(Oktober 1995)	15 965
Eenhede voltooi: (Oktober 1995)	2 029
(Oktober 1994-April 1995)	1 750
(5 Oktober 1995)	487
(27 April 1994-30 April 1995)	4 000
April 1994-September 1995)	188
Eenhede in aanbou	407

(Sidiropoulos *et al.* 1996:360)

In die Wes-Kaap is R205,2 m van die 1995/96-nasionale behuisingsbegroting toegestaan aan lae-inkomstebehuisingssubsidies en 11,4% van die R1,5 biljoen was nasionaal geallokeer. In 1994/95 was R283 m beskikbaar vir huise wat 12,7% van die nasionale allokasie is. Die provinsie benodig egter R660 m per jaar oor die volgende 5 jaar om die behuisingstekorte in die lae-inkomstegroepe uit te skakel (Sidiropoulos *et al.* 1996:360-361).

In Februarie 1995 het 'n aparte inisiatief wat geloods is deur die volgende private maatskappye, naamlik Absa Bank, Anglo American, Codev Kaap, Metropolitan, Ou Mutual en Southern Life, ongeveer R1,5 m gestort in Marconi Beam, 'n informele behuisingskema in Milnerton in die Wes-Kaap. Hierdie gebied is 'n residensiële area vir 1 200 families. Die voorgestelde plan het 750 gesubsidieerde huise ingesluit (Sidiropoulos *et al.* 1995:506).

In die Noordelike Provinsie het die Nasionale Departement van Behuising R154,8 m (8,6%) van die provinsiale allokasie van 1995/96 aan behuising toegestaan. In 1994/95 was die bedrag R210,1 m, ongeveer 9,4%. Hierdie fondse is geadministreer deur die provinsiale behuisingsraad. In Oktober 1995 is 13 ander projekte geloods om behuisingsprobleme op te los.



Uit bogenoemde voorbeelde is dit duidelik dat die regering pogings aanwend om behuisingstekorte aan te vul. De Vos en Mayekiso verklaar in Sidiropoulos *et al.* (1995:509) dat as die regering sy doelwit van 1 miljoen huise oor 5 jaar wil bereik, die agterstand slegs gevries, en nie uitgewis sal word nie. Vir die regering om die agterstand binne 5 jaar uit te wis, moet 'n minimum van 4 miljoen huise binne die periode gebou word. Volgens JM Kahn, voorsitter van die Suid-Afrikaanse Behuisingstrust, sal die aanbod van aanvaarbare behuising afneem, solank as die eise vir huise vermeerder. Daar is 'n definitiewe afname in bekostigbare behuising in Suid-Afrika as gevolg van die leemte aan 'n lewensvatbare beleid en die dooie punt in onderhandelings om verbandenings te voorsien (Sidiropoulos *et al.* 1995:530-531).

Suid-Afrika het in 1996 'n behuisingstekort van omtrent 3 m getoon, terwyl 168 800 eenhede volgens die bevolkingsgroei bygevoeg moes word. In 1996 is aangetoon dat ongeveer 267 981 nuwe huise tot die jaar 2026 gebou moet word, om die nood te verlig. Volgens demografiese faktore is die Oos-Kaap, Noordelike Provinsie en die Noordweste die swakste daaraan toe (Department of Housing 1996:9).

Vervolgens volg 'n tabel van die behuisingstekorte in elke provinsie in 1998:

**TABEL1.13: PROVINSIALE TEKORTE IN BEHUISING IN 1998**

Provinsie	Te korte	Gedeelte van totale tekorte	Tekorte van totale provinsiale huishoudings	Getal huise gebou 1999	Huise wat nog gebou moet word volgens tekorte
Noord-Kaap	20 462	1%	11%	18 000	88%
Oos-Kaap	338 239	13%	25%	152 000	45%
Vrystaat	132 323	5%	21%	69 000	52%
KwaZulu-Natal	473 214	18%	28%	195 000	41%
Gauteng	836 784	32%	42%	243 000	29%
Mpumalanga	109 825	4%	18%	53 000	48%
Noord-Wes	296 561	11%	41%	70 000	24%
Noordelike Provinsie	180 667	7%	18%	86 000	48%
Wes-Kaap	215 642	8%	22%	114 000	53%
Suid-Afrika	2 603 717	100%	29%	1 000 000	38%

(Sidiropoulos *et al.* 2000:200)

In die periode 1994 tot Mei 1999 is 777 591 huise gebou. Wanneer bogenoemde behuisingstatistiek vanaf 1994-1998 in ag geneem word, is dit duidelik dat Suid-Afrika 'n ernstige behuisingprobleem het. Elke provinsie word met hierdie probleem gekonfronteer. Uit die 1998-jaarverslag blyk dit duidelik dat hierdie probleem, tesame met ander probleme



soos byvoorbeeld elektrisiteit, sanitasie, telefone en water die lewenstoestande van Suid-Afrikaners ernstig benadeel. Die tekort aan hierdie noodsaaklike dienste tesame met behuising dra in 'n groot mate by tot die geweld in die land.

### **Geweld/Misdaad**

Armoede, hongersnood, werkloosheid en 'n tekort aan wonings het nie noodwendig gelei tot die verhoging van misdaadvlakke nie, maar tesame met ander sosio-politieke en kulturele faktore verskaf dit 'n ideale broeiplek vir kriminele aktiwiteite, en dra by tot die verhoging van geweld in die land (Nedcor 1996:20).

Misdaad en geweld kom regoor die wêreld voor en is 'n komplekse, sosiale en ekonomiese probleem vir enige land, veral ook in Suid-Afrika. Kennis van voorafgaande probleme is uiters noodsaaklik om die geweldsprobleme in Suid-Afrika te verstaan. Vervolgens word 'n oorsig met behulp van statistiek gegee om die internasionale misdaadneigings van 1995-1996 aan te toon, en om Suid-Afrika met ander lande te vergelyk:

**TABEL 1.14: INTERNASIONALE MISDAADNEIGINGS 1995-1996**

**TABEL 1.14(A): MOORD**

Land	Verhouding per 100 000 van die begroting		Aantal getalle aangemeld by polisie		Aantal sake opgelos	
	1995	1996	1995	1996	1995	1996
Suid-Afrika	54,1	61,0	22 306	25 782	64,1%	N/A
Argentinië	4,0	43,5	1 327	14 350	53,0%	65,0%
Australië	3,5	3,5	622	642	-	-
Botswana	15,6	12,9	242	207	-	-
Kanada	5,1	4,9	1 518	1 481	83,0%	77,7%
Chilli	3,9	3,9	521	560	86,6%	90,9%
Frankryk	4,4	4,1	2 563	2 385	75,1%	74,9%
Duitsland	4,9	4,3	3 960	3 531	88,2%	92,1%
Verenigde State	8,2	7,4	21 597	19 645	64,8%	66,9%

(Sidiropoulos *et al.* 2000:54)

**TABEL 1.14(B): VERKRAGTING**

Land	Verhouding per 100 000 van die begroting		Aantal getalle aangemeld by polisie		Aantal sake opgelos	
	1995	1996	1995	1996	1995	1996
Suid-Afrika	109,9	119,5	45 322	50 481	71,3%	64,6%
Argentinië	3,4	21,7	1 108	7 150	38,4%	39,7%
Australië	-	-	-	-	-	-
Chilli	9,4	10,8	1 254	1 571	70,7%	59,5%
Columbië	4,7	3,2	1 655	1 259	-	-
Frankryk	12,7	12,4	7 350	7 191	88,4%	87,1%
Duitsland	7,6	7,6	6 175	6 228	73,5%	75,9%

- Uitgesluit pogings tot verkragting

(Sidiropoulos *et al.* 2000:54)

Bostaande tabel dui aan dat die moord- en verkragtingsyfer in Suid-Afrika baie hoog is in vergelyking met ander lande. Hierdie aspekte word, soos vermeld, beïnvloed deur ander probleme in Suid-Afrika en benadeel die heropbou en ontwikkeling van die land.

In Suid-Afrika het die misdaadsyfer alreeds sedert die middel tagtigerjare geleidelik toegeneem, alhoewel die rekord in 1986, net voor die afkondiging van die noodtoestand, op 'n verlaging in die misdaadsyfer gedui het. In 1987 het die geweldsyfer met 2,8% gedaal. In 1988 was dit konstant en in 1989 was daar 'n aanvaarbare toename van 3,5%. Politieke onstabieliteit, intimidasie van drukgroepe, en abnormale versnelde verstedeliking het bygedra tot die verhoogde misdaadsyfer. Die moordsyfer het in 1988-1989 met 28,5% gestyg (3 359 meer moorde as in die vorige jaar); rooftogte met 19% (10 496); huisinbrake met 18,8% (37 212); motordiefstal met 17,7% (1 035); diefstal met 10,8% (45 392); bedrog met 14,6% (6 323); brandstigting met 57,6% (2 608); en kwaadwillige saakbeskadiging met 10,7% (8 891). Die syfers sluit die onafhanklike en selfregerende gebiede in (Sidiropoulos 1995:93-94).

Die negentigerjare wat die tydperk van vernuwing inlei, gaan ook gepaard met ongekende geweld, soos aangedui in die volgende tabel:



**TABEL 1.15: VERGELYKING VAN MISDAADVLAKKE OOR 'N SEKERE TYDPERK**

Tipe misdaad	1990	1991	Verander	1992	Verander	1993	Verander	1994	Verander	1995	Verander
Openbare geweld	4,756	2,402	-49,50	2,250	-6,33%	5,696	153,00	961	-83,13	750	-21,95%
Verkragting	20,321	22,749	12,17%	-24,316	6,89%	27,039	11,20%	32,003	18,36%	36,888	15,26%
Ernstige aanranding	123,639	129,941	4,84%	135,991	5,22%	1444750	6,24%	156,838	8,56%	171,656	9,45%
Moord	18,569	17,812	-4,08%	19,384	-8,83%	19,584	1,03%	18,285	-6,63%	18,983	3,82%
Huisinbrake	158,838	185,660	16,89%	181,026	-2,50%	185,299	2,36%	196,146	5,85%	214,854	9,54%
Diefstal	61,025	68,907	12,92%	78,447	13,85%	87,083	11,01%	95,198	9,32%	102,809	7,80%
Motordiefstal	68,254	71,069	4,12%	71,315	0,35%	77,890	9,22%	94,239	21,60%	97,947	3,94%
Vragmotorskaking	---	500	---	586	17,20%	616	5,12%	836	35,71%	1,692	102,40
Bedrog	49,396	55,178	11,70%	57,958	5,04%	55,787	-3,57%	54,626	-2,08%	52,684	-3,56%

(Nedcor 1996:4)



Gedurende 1994 en 1995 het misdaad egter op groot skaal toegeneem. Tussen 1994 en 1995 het die hoof-eiendomsmisdade met 5% vermeerder; misdade van geweld met 7,5%; verkragting met 13,4%; en inbrake met 10,8%. Volgens die Nedcor (1996:13) het die verandering van die bepaalde strukture van die outoriteit na 'n nuwe struktuur van demokrasie onvermydelik bygedra tot die verhoging in misdaad. Ander faktore wat ook 'n bydrae gelewer het, was bv. die nuwe regering se hantering van die geweldsituasie. Ten spyte van die regering se pogings om misdaad te bekamp, het die gebrek aan 'n nasionale beleid ten opsigte van misdaad hierdie pogings gekniehalter.

Nog faktore wat tot die verhoogde misdaadsyfer bygedra het, was die burokrasie van die polisiemag, die strategie van die Departement van Verdediging en die interne personeeltekorte van die Suid-Afrikaanse polisiediens, ook vanweë bedanking van ervare personeellede. Interne probleme in die Polisiemag het hoogty gevier en die SAP was gedwing om introspeksie te hou. Die vrees vir misdadigers en gebrek aan vertroue in die polisie ondermyn ontwikkelingsinisiatiewe in die land. As hierdie misdade voortduur, kan dit 'n kultuur van misdaad skep wat permanent ingewortel word in die gemeenskap sodat dit baie moeilik is om dit later om te keer. So 'n kultuur van misdaad veroorsaak dat geskoolde mense die land verlaat (Nedcor 1996:14).

As gevolg van die hoë misdaadsyfer het slegs 'n minderheid van die Suid-Afrikaanse bevolking algehele gemoedsrus. Omdat die vlak van geweld in Suid-Afrika gevaarlike afmetings aangeneem het, word Suid-Afrika as een van die mees gewelddadige lande ter wêreld beskou. Ten spyte van die regering se versekering dat die stryd teen geweld in die nuwe demokratiese Suid-Afrika gewen word, bewys statistiek en opnames dat die land steeds gekonfronteer word met toenemende geweld.

Volgens Sidiropoulos *et al.* (2000:40-50) het geweld in die periode 1994-1998 soos volg toegeneem: verkragtings met 16%, huisinbrake met 14%; en algemene inbrake met 28%. In 1997 is een uit elke vyf huishoudings deur een of ander tipe misdaad getref, terwyl dit in 1998 meer was.

Vervolgens volg figure en tabelle wat statistiek aandui ten opsigte van misdade wat in Suid-Afrika gepleeg is (vanaf 1994-1998).



**TABEL 1.16: VERSKILLENDIGE Tipes MISDADE IN WONINGS IN 1995**

Misdaad	Persentasie
Diefstal	19%
Inbrake	15%
Algemene diefstal	15%
Aanranding	14%
Skaking van voertuie	14%
Verkragting	6%
Moord	6%
Geweld	5%
Sakkeroller	4%
Ander misdade	2%
<b>Totaal</b>	<b>100%</b>

(Nedcor 1996:8)

Kommersiële misdade word vervolgens aangedui. In 1995 was die waarde van kommersiële misdaad R2 640 000 000, wat alle ander vorme van misdaad in die land oorskry.

**TABEL 1.17: KOMMERSIËLE MISDADE IN 1995**

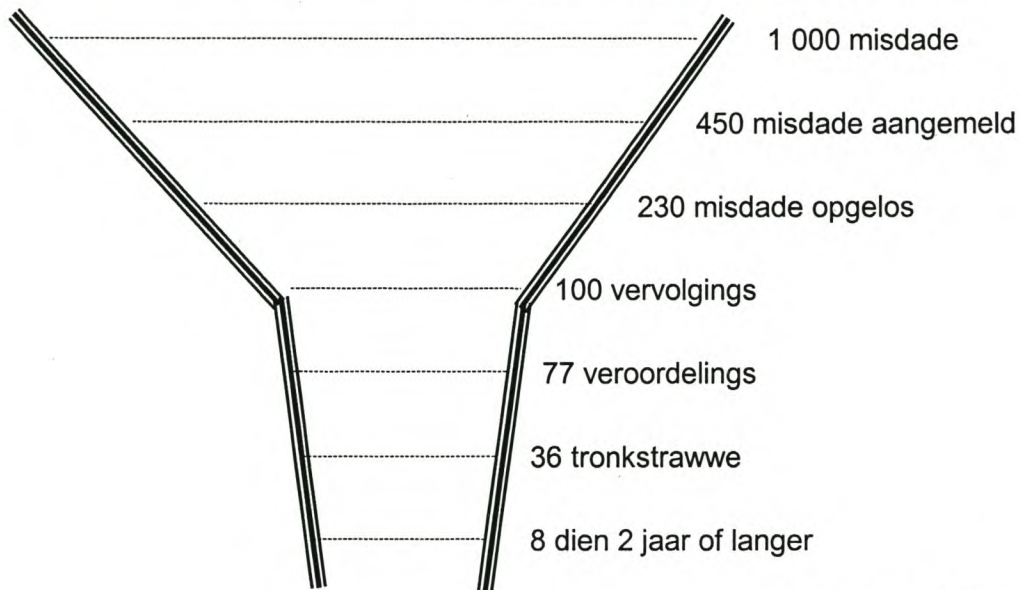
Misdaad	1994	1995	Verandering
Bedrog	44670	40770	-8,73%
Diefstal	715	1656	131,61%
Vervalsing	1910	2100	9,95%
Korrupsie	84	49	-41,67%
Buitelandse valutakontrolewet	68	64	-5,90%
Reserwe Bank wet	1624	1158	-29,00%
Vervalsing van monetêre eenhede	2058	1536	-25,36%
Insolvensiewet	402	280	-30,35%
Maatskappywet	158	91	-42,00%
Beslote korporasiewet	61	25	-59,02%
Rentekoerswet	29	28	-3,45%
Doeane- en aksynswet	4	27	575,00%
Landdroskantoorwet	17	63	270,59%
Ander	1633	1284	-21,37%
<b>Totaal</b>	<b>53433</b>	<b>48474</b>	<b>-9,28%</b>

(Nedcor 1996:5)



In 1994 het die Suid-Afrikaanse polisie 'n totaal van 1940 774 misdade gerapporteer, wat die onbelangrike misdade uitsluit. In die eerste agt maande van 1995 het 18% van Suid-Afrika se huishoudings een of ander vorm van misdaad ervaar. 'n Gemiddelde van 1,26 misdade is in huishoudings ondervind. Wanneer verwerk, dui hierdie syfer op 5 651 misdade per 100 000 van die bevolking (Nedcor 1996:8).

**FIGUUR 1.2: KRIMINELE GERECHTIGHEIDSTREGTER**



(Nedcor 1996:5)

Bogenoemde statistiek in figuur 1.2 reflekteer op die proses vanaf 1994. In die kriminele geregtigheidstregter word die swakhede in die kriminele geregtigheidsproses aangedui. Daar word bevestig dat van die 430 kriminele wat gearresteer is, slegs 77 gestraf is. Ten spyte van die groot getalle van ernstige misdade is slegs 8 tot 2 jaar of meer gestraf.

Vervolgens volg 'n provinsiale afbakening van geselekteerde misdaad in 1994, 1997 en 1998.

**TABEL 1.18: PROVINSIALE AFBAKENING VAN GEWELD IN 1994, 1997 EN 1998****TABEL 1.18(a): HUISINBRAKE**

Provinsie	Getal sake gerapporteer			Verandering in sake gerapporteer	Verandering in sake gerapporteer
	1994	1997	1998	1997-1998	1994-1998
Oos-Kaap	33 093	35 632	39 702	11,4%	20,0%
Vrystaat	23 055	23 081	23 805	3,1%	3,3%
Gauteng	97 241	97 108	96 939	(0,2%)	(0,3%)
Mpumalanga	54 455	56 723	61 397	8,2%	12,7%
KwaZulu-Natal	19 607	22 185	24 707	11,4%	26,0%
Noord-Wes	19 629	22 452	23 615	5,2%	20,3%
Noord-Kaap	7 446	7 586	8 765	15,5%	17,7%
Noordelike provinsie	14 188	17 833	19 070	6,9%	34,4%
Wes-Kaap	48 365	55 385	62 919	13,6%	30,1%
<b>Totaal</b>	<b>317 079</b>	<b>337 985</b>	<b>360 919</b>	<b>6,8%</b>	<b>13,8%</b>

**TABEL 1.18(b): VERKRAGTING**

Provinsie	Getal sake gerapporteer			Verhouding per 100 000 van die bevolking	Verandering in sake gerapporteer	Verandering in sake gerapporteer
	1994	1997	1998	1998	1997-1998	1994-1998
Oos-Kaap	4 492	4 219	3 769	59,0	(10,7%)	(16,1%)
Vrystaat	1 335	1 285	1 162	42,4	(9,6%)	(13,9%)
Gauteng	6 160	5 645	5 906	76,3	4,6%	(4,1%)
Mpumalanga	8 177	6 200	6 418	72,7	3,5%	21,5%
KwaZulu-Natal	1 059	1 240	1 164	39,2	(6,1%)	9,9%
Noord-Wes	1 308	1 351	1 382	38,8	2,3%	5,7%
Noord-Kaap	556	538	607	71,3	12,8%	9,2%
Noordelike provinsie	1 078	981	933	17,6	(4,9%)	13,5%
Wes-Kaap	2 667	3 129	3 534	85,1	12,9%	32,5%
<b>Totaal</b>	<b>26 832</b>	<b>24 588</b>	<b>24 875</b>	<b>58,5</b>	<b>1,2%</b>	<b>(7,3%)</b>

- Nie alle misdade is ingesluit nie.
- Pogings tot moord is uitgesluit.



**TABEL 1.18(c): VERKRAGTING**

Provinsie	Getal sake gerapporteer			Verhouding per 100 000 van die bevolking	Verandering in sake gerapporteer	Verandering in sake gerapporteer
	1994	1997	1998	1998	1997-1998	1994-1998
Oos-Kaap	5 499	7 138	6 514	101,9	(8,7%)	18,5%
Vrystaat	3 553	3 864	3 496	127,5	(9,5%)	(1,6%)
Gauteng	10 813	12 717	11 808	152,6	(7,1%)	9,2%
Mpumalanga	2 472	3 111	3 034	102,3	(2,5%)	11,7%
KwaZulu-Natal	7 028	8 638	8 525	96,5	(1,3%)	21,3%
Noord-Wes	3 750	4 823	4 461	125,2	(7,5%)	19,0%
Noord-Kaap	1 326	1 517	1 438	169,0	(5,2%)	8,4%
Noordelike provinsie	2 617	3 693	3 800	71,6	2,9%	45,2%
Wes-Kaap	5 371	6 658	6 204	149,5	(6,8%)	15,5%
<b>Totaal</b>	<b>42 429</b>	<b>52 159</b>	<b>49 280</b>	<b>115,8</b>	<b>(5,5%)</b>	<b>16,1%</b>

c. Nie alle misdade is ingesluit nie.

(Sidiropoulos *et al.* 2000:64-65)

Die hele bevolking, veral kinders, word voortdurend deur die media of deur eerstehandse ondervinding daarvan blootgestel aan die kultuur van geweld (Taylor 1992:194-195). Die volgende statistiek bevestig Taylor se stelling. Kinders en tienerjariges is meer dikwels die slagoffers van geweld as volwassenes. Geweld teen kinders het toegeneem. Vanaf 1994-1998 het die aantal insidente teen kinders met 58% vermeerder. Die aantal insidente het vanaf 35 867 in 1997 tot 37 352 in 1998 vermeerder. In 1998 is 1752 kinders onder die ouderdom van 18 vermoor. Tussen 1994-1998 was die gemiddelde syfer van kinder-verkragtings 34 per dag.

**TABEL 1.19: VERSKILLENDIGE Tipes MISDADE TEEN KINDERS ONDER 18 JAAR IN 1995**

Misdaad	Persentasie
Verkragting	59%
Aanranding	15%
Geweld	10%
Moord	5%
Diefstal	4%
Ander misdade	7%
<b>Totaal</b>	<b>100%</b>

(Nedcor 1996:8)



**TABEL 1.20: VERSKILLENDE Tipes MISDADE TEEN KINDERS  
ONDER 18 JAAR: 1994-1998**

	1994	1995	1996	1997	1998	1994-1998
Ontvoering	743	805	1 184	962	1 034	39,2%
Aanranding (met doel om liggaamlik seer te maak)	1 905	2 272	3 841	3 686	4 022	111,1%
Poging tot moord	213	244	283	255	324	52,1%
Algemene aanrandings	3 246	3 768	4 502	4 179	4 267	31,5%
Bloedskande	156	221	253	224	185	18,6%
Onsedelike aanranding	3 904	4 044	4 168	3 902	3 744	(4,1%)
Verkragting	7 559	10 037	13 859	14 723	15 732	108,1%
Sodomie	491	660	893	841	739	50,5%
Ander (soos bv. openbare onsedelikheid)	753	833	944	1 432	1 526	102,7%

(Sidiropoulos *et al.* 2000:58)

Bogenoemde statistiek van 1994-1998 is uiters kommerwekkend en oplossings sal gevind moet word. Soos reeds vermeld, het bogenoemde sosio-ekonomiese probleme 'n negatiewe invloed op die leerders van die land. Hierdie probleme bemoeilik die taak van die onderwyser en vorm die basis vir die probleemstelling in hierdie studie.

Onderwysers moet bewus wees van hierdie moeilike lewensomstandighede van die leerders en hulle op 'n positiewe wyse in die opvoedingsproses aanmoedig. Die visie van die Departement van Onderwys soos voorgestel deur Nelson (1999:1): ... *'n voorspoedige, werklike demokratiese en internasionale mededingende land met geletterde kreatiewe en kritiese burgers wat produktief en vervuld leef in 'n omgewing vry van geweld, diskriminasie en vooroordeel*, word werklik nie deur bogenoemde statistiek bevestig nie.

Sonder vrede kan Suid-Afrika nie vooruitgaan op enige terrein nie en daarom is dit so essensieel dat die huidige generasie leerders geleer moet word om konflik vreedsaam op te los en 'n bydrae te lewer tot 'n meer vreedsame gemeenskap. Sodoende kan die kultuur van geweld en konfrontasie na een van rekonsiliasie en versoening verander. Leerders moet gerig word op 'n positiewe leefwyse en toekoms. Volwassenes het daarom 'n verantwoordelikheid om 'n nuwe generasie Suid-Afrikaanse burgers wat sodanige bydrae kan lewer, op te voed. Onderwysers, as een van die belangrikste rolspelers, is binne die skoolkonteks daarvoor verantwoordelik om jongmense voor te berei om krities en kreatief te dink oor sosiale probleme; om konflik en geweld rondom hulle te hanteer, en om hulle te bemagtig om 'n positiewe bydrae in hulle omgewing te lewer. Opvoeding vir Vrede word reeds vir dekades internasionaal as 'n moontlike oplossing vir geweld beskou. Op nasionale gebied is dit ook besig om veld te wen (Carl 1994a:9).

Vroeëre navorsing uit die literatuur en die resultate van die vraelysondersoek (Carl & Johannes 1996:66-88) toon dat daar in Suid-Afrika in tersiêre inrigtings 'n groot leemte



bestaan ten opsigte van die opleiding van onderwysers in Opvoeding vir Vrede. Onderwysers is kernrolspelers in die onderrig van Opvoeding vir Vrede, maar die vraag ontstaan of hulle in staat is om hulle rolle optimaal te vervul. Onderwysers moet dus bemagtig word met die kennis en kundighede ten opsigte van Opvoeding vir Vrede. Deeglike opgeleide onderwysers sal beter daartoe in staat wees om die doelstellings van Opvoeding vir Vrede te laat realiseer. Hierdie proses van opleiding moet sodanig wees dat dit tot selfbemagtiging kan oorgaan (Carl 1994a:7).

## **1.2 PROBLEEMSTELLING**

Die probleem wat dus ondersoek gaan word, is dat onderwysers nie voorberei is ten opsigte van 'n kardinale aspek soos Opvoeding vir Vrede binne die konteks waar geweld hoogty vier nie, en dat daar onduidelikheid is oor die kritiese elemente in die opleiding van onderwysers ten opsigte van hierdie verskynsel.

## **1.3 DOELSTELLINGS**

In die lig van die voorafgaande probleemstelling word die hoofdoelstelling beskou as die identifisering van die kritiese elemente in die opleiding van onderwysers met betrekking tot Opvoeding vir Vrede ten einde 'n breë kurrikulumraamwerk daar te stel. Die doel is om onderwysers sodanig te bemagtig in Opvoeding vir Vrede, sodat leerders deur die toepassing daarvan in uitkomsgebaseerde onderwys daarby baat kan vind. 'n Kennis van die teorie van Opvoeding vir Vrede is dus belangrik, sodat leerders op hierdie wyse voorsien word van noodsaaklike lewensvaardighede.

Aansluitend hierby word die volgende besondere doelstellings gestel:

- Om deur middel van 'n oorsese studiebesoek vas te stel watter kritiese elemente (ook inhoude genoem) van Opvoeding vir Vrede as noodsaaklik in 'n kurrikulum beskou word.
- Om deur middel van onderhoude met onderwysers te bepaal of Opvoeding vir Vrede deur hulle aanvaar kan word as 'n meganisme teen die geweldsprobleme in die land.
- Om die kritiese elemente in Opvoeding vir Vrede te bepaal en uit te lig.
- Om deur middel van 'n vraelys die vlak van kennis en vaardigheid van die onderwyser in hierdie verband te bepaal.
- Om deur middel van 'n vraelys vas te stel of onderwysers Opvoeding vir Vrede as noodsaaklik ag in die lewe van die leerder.

## **1.4 NAVORSINGSMETODOLOGIE**

'n Uitgebreide literatuurstudie sal aangevul word met gestruktureerde onderhoudvoering met sekere onderwysers by geselekteerde skole, asook 'n vraelysondersoek as deel van 'n



situasie-analise en behoeftebepaling. 'n Oorsese studiebesoek aan verskillende vredesentra sal onderneem word om internasionale perspektiewe te verkry oor die inhoude wat in 'n kurrikulum vir Opvoeding vir Vrede as noodsaaklik beskou kan word. Die inligting wat bekom word, tesame met plaaslike inligting, sal benut word om 'n kurrikulumraamwerk te ontwerp vir die bemagtiging van onderwysers in Opvoeding vir Vrede. Die raamwerk sal deur onderwysers in die UGO benut kan word en as model kan dien om onderwysers in Opvoeding vir Vrede te bemagtig. Die kurrikulumraamwerk gaan nie in hierdie studie uitgetoets word nie.

Die navorsingsonderwerp en probleem noodsaak die navorser om van veelvoudige navorsingsmetodes, naamlik die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik te maak. In die kwalitatiewe word gefokus op die onderwyser en sy leerarea, asook op die wyse waarop hierdie individu die omgewing waarin hy/sy werk, kan omskep tot voordeel van die leerder en die gemeenskap. Die kwantitatiewe navorsingsmetode word ook benut omdat vraelyste gebruik gaan word.

'n Kort oorsig oor beide navorsingsmetodes word vervolgens gegee.

#### **1.4.1 Kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes**

Die doel is nie om 'n omvattende omskrywing van bogenoemde metodes te gee nie, aangesien dit alreeds elders gedoen is (sien Burgess 1985; Merriam 1988; Elliot 1991; Bogdan & Biklen 1992; Miles & Huberman 1994; Henning 1995; Noffke & Stevenson 1995).

Die kwantitatiewe navorsingsmetode sluit vraelyste, eksperimente en opnames in, terwyl die kwalitatiewe navorsing meer fokus op onderhoude, observasies en ontleding van dokumente. Die kwantitatiewe navorsing is ontwikkel vir die gebruik van numeriese waardes. In hierdie navorsing dui hierdie waardes nie net die kennisvlak van onderwysers in Opvoeding vir Vrede aan nie, maar ook of onderwysers die aspek as noodsaaklik ag vir die opvoeding van die leerders. Daar word dus gebruik gemaak van numeriese data wat spesifieke bewyse lewer en gekwantifiseer kan word. Oosthuysen (1997:29) verklaar ook dat die vertrekpunt van kwalitatiewe navorsing in meting geleë is.

Burgess (1985:1) tref die volgende vergelyking tussen die twee navorsingsmetodes deur na die woorde wat in beide gebruik word, te verwys:



**KWANTITATIEF****KWALITATIEF****Woorde geassosieer daarmee:**

Eksperimenteer

Deelnemende waarneming

Harde data

Natuurlik

Empiriese

Beskrywend

Statisties

Sagte data

Positivisties

Innerlike perspektief

Buite perspektiewe

**Sleutelkonsepte:**

Operasioneel

Sosiale konstruksie

Hipotese

Onderhandeling

Verstaan

Die woorde en konsepte wys duidelik op die verskil in navorsingsmetodes en benadering. Bogenoemde woorde dui aan dat daar in die kwantitatiewe navorsingsmetode data verkry word deur 'n empiriese ondersoek wat gebaseer is op die verkryging van harde data, asook die aanwending van buite-perspektiewe. Die kwalitatiewe navorser vorm egter deel van die studie sodat die sosiale konstruksie beter verstaan kan word. Deur middel van onderhandeling en die innerlike perspektiewe van die onderwyser word die proses beter beskryf. Die kwantitatiewe en kwalitatiewe benaderings in hierdie studie is beide bruikbaar en van waarde. Die kombinasie van hierdie metodes kan 'n meer volledige beeld verskaf van die onderwyser se persepsie van Opvoeding vir Vrede. Die "harde data", naamlik die statistiek in die vraelys, sal duidelik aandui hoeveel kennis onderwysers ten opsigte van Opvoeding vir Vrede besit.

Henning (1995:29) verwys na sekere aspekte in kwalitatiewe navorsing, soos byvoorbeeld die "onpresiese taalbeskrywings" en die "sagte data", wat die navorsing minder betroubaar kan maak. Tog noem sy ook dat streng kwalitatiewe navorsing wel 'n "stewige" keuse vir navorsing is. Volgens Miles en Huberman (1994:10) is die voordeel van kwalitatiewe data dat dit op gewone gebeure in natuurlike omgewings fokus, en daarmee 'n goeie insig verskaf oor wat in die "werklike" lewe gebeur. Vir die doel van hierdie navorsing gaan dit oor die kritiese elemente in Opvoeding vir Vrede en die kennisvlak van die onderwyser in hierdie verband. Die navorser moet die natuurlike omgewing van die onderwyser binnedring om inligting te bekom en 'n duideliker beeld van die studie-onderwerp te verkry.

Die eienskappe van kwalitatiewe navorsing is van besondere belang vir hierdie studie, en sal vervolgens in oënskou geneem word. Bogdan en Biklen (1992:27-30) verwys na die eienskappe soos volg:



- Kwalitatiewe navorsing beskou die natuurlike raamwerk as die direkte bron van dataverskaffing en die navorser as die sleutelinstrument. Die kwalitatiewe navorser gaan na die besondere raamwerk, want hy is gemoeid met konteks. Navorsing kan beter verstaan word as dit waargeneem word in die natuurlike omgewing waar dit plaasvind.
- Kwalitatiewe navorsing is beskrywend. Die data wat ingesamel word, is in die vorm van woorde en prente in plaas van syfers.
- Kwalitatiewe navorsers is gemoeid met die proses, en nie net met die uitkomste of produk nie. Die klem val op die proses wat veral in opvoedkundige navorsing van belang is.
- Kwalitatiewe navorsers analiseer hulle data induktief, en navorsing geskied van onder af. Dit is nie'n *topdown*-benadering, wat bekend staan as die *grounded theory* nie.

In tabel 1.21 word nog eienskappe van die kwalitatiewe navorsingsmetode deur verskillende skrywers gegee.

**TABEL 1.21: EIENSKAPPE VAN KWALITATIEWE NAVORSINGSMETODE**

Guba & Lincoln (1981)	Helmstadter (1970)	Hoaglin <i>et al.</i> (1982)	Stake (1981)	Wilson (1979)
Betekenisvol	Kan gebruik word om praktyk te remedieer	Spesifiseer	Induktief	Noukeurig
Holisties en lewendig	Resultate is hipoteties	Beskrywing van motiewe	Veelvoudige data	Holisties
Besprekings-formaat	Ontwerp is buigbaar	Beskrywing van sleutelkonsepte	Beskrywend	Longitudinaal
Bou op stilswyende kennis	Kan gebruik word in moeilike situasies	Kan oplossings voorstel	Spesifiseer	Kwalitatief

(Merriam 1988:12)

Die data in hierdie studie word van onderwysers op die grondvlak verkry en die konteks waarin dit plaasvind, is vir die navorser van essensiële belang. Die omvang van kwalitatiewe navorsing volgens Henning (1995:29), is groter en bied meer inligting direk vanaf grondvlak aan. 'n Kwalitatiewe navorsingsmetode word volgens McKerman (1991:4) as die beste metode beskou vir navorsing met naturalistiese raamwerke. Dit is hierdie eienskappe wat in hierdie studie deur die navorser benut gaan word. Uit bostaande tabel blyk dit ook dat die benadering wat in kwalitatiewe navorsing gebruik word, nie so streng geformuleer is nie, en dat dit wel in sekere navorsingsituasies kan geld.

Onderhoudvoering as kwalitatiewe navorsing is dus in hierdie geval uiters effektief aangesien dit 'n belangrike bydrae lewer tot die rekonstruksie van die skoolkultuur en -struktuur. Aansluitend hierby verklaar Noffke en Stevenson (1995:199) dat daar in kwalitatiewe navorsing nie net begrip getoon word van die opvoedingstelsel nie, maar dat



hierdie sistematiese versameling van inligting ook gebruik moet word om sosiale verandering te weeg te bring. Cohen en Manion (1994:33) verklaar dat die antwoorde op verskillende kwelvrae definitief gevind word in die sosiale werklikheid. Antwoorde op die kwelvrae wat in hierdie studie oor die sosio-ekonomiese probleme van Suid-Afrika ontstaan het, en die invloed daarvan op die leerders, word ook in die sosiale realiteit gesoek.

Volgens Lewin in Elliott (1991:70) sluit kwalitatiewe navorsing die volgende belangrike aspekte in:

*Elliott (1981) has defined research as the study of a social situation with a view to improving practitioners seeking to improve their understanding of events, situations and problems so as to increase the effectiveness of their practice.*

Volgens Bogdan en Biklen (1992:215) is die navorser wat kwalitatiewe navorsing doen, die primêre instrument by die versameling van data. Omdat die proses van data-insameling belangrik is, is deelname daaraan vir die navorser van besondere belang.

Die voordele van kwalitatiewe data berus egter op die bekwaamheid waarmee die analise uitgevoer word (sien hoofstuk 5).

#### **1.4.2 Data-insameling**

Data verwys na die onverwerkte materiaal wat deur navorsers, vanuit die omgewing wat hulle bestudeer, ingesamel word. Hierdie besonderhede vorm die basis van die analise (Merriam 1988:19).

Die verskillende databronne sluit onder andere veldnotas, onderhoude, dagboeke, foto's, offisiële dokumente, koerantartikels en vraelyste in. Volgens Miles en Huberman (1994:9) is data-ontleding die selektering, kondensering en verwerking van data. Die data moet egter op so 'n wyse verwerk word dat die teoretiese agtergrond aansluiting daarby vind.

Zeller soos aangehaal in Miles en Huberman (1994:298) sluit soos volg hierby aan:

*... the challenge is to combine theoretical elegance and credibility appropriately with the many ways social events can be described.*

Die houding van die kwalitatiewe navorser is belangrik soos deur Bogdan en Biklen (1992:86) verwoord word: *... the subjects are the people interviewed and found in the research setting, but you should treat yourself as an object of scrutiny as well, because you are the instrument of data collection.*

Die data vir hierdie studie word hoofsaaklik uit onderhoude en vraelyste verkry. Data wat op hierdie wyses verkry word, word met mekaar vergelyk deur middel van triangulering, en stel die navorser in staat om materiaal krities te beskou en om swakhede te identifiseer (Mouton & Marais 1992:44). Deur middel van triangulering versterk die navorser dus bevindinge van



hierdie studie en word die geldigheid verhoog. Betroubaarheid en geldigheid word ook versterk deur die gebruik van 'n buite-kodeerder en respondentvalidasie. Die betroubaarheid van die navorsing hang saam met die noukeurige wyse waarop die navorser alle inligting wat verkry word uit byvoorbeeld onderhoudstranskripsies, deelnemende waarneming, asook die vraelyste, sal noteer. 'n Hoë prioriteit word geplaas op die navorser se integriteit, objektiwiteit en eerlikheid waarmee inligting weergegee sal word, om die geldigheid van die studie verder te verhoog.

### **Onderhoude**

'n Onderhoud is 'n doelbewuste gesprek tussen twee persone met die doel om informasie te versamel. Gedurende die onderhoud word data versamel sodat die navorser kan verstaan hoe die "onderwerp" die wêreld rondom hom interpreteer. Goeie onderhoude begin met onbenullighede, asook die vind van gemeenskaplikhede. Die "onderwerp" voel sodoende gemaklik en vry om sy standpunt te lug (Bogdan & Biklen 1992:86).

Volgens Oosthuysen (1997:48) word onderhoude gevoer, nie as opnames van mense se gevoelens nie, maar primêr om inligting wat die navorser nie direk kan bekom nie, te verkry; om veelvoudige realiteite of persepsies van gegewe situasies te bekom; en om te help met die vertolking daarvan.

Volgens Cox (1996:56) moet die volgende drie aspekte in ag geneem moet word by onderhoude:

- Vrae wat oor 'n spesifieke onderwerp handel, moet gekategoriseer word.
- Die vrae moet ook verbruikersvriendelik gerangskik word.
- Al die onderhoude moet op dieselfde wyse gehanteer word.

Verskillende tegnieke word tydens die onderhoud aangewend, byvoorbeeld goeie luistertegnieke, om sodoende buigsaamheid te bevorder en geduld te weerspieël. Die kwalitatiewe navorser vorm en skaaf aan die onderhoud (sien hoofstuk 5).

### **Vraelyste**

Volgens Cox (1996:56) is die vraelys moontlik die instrument wat die meeste by die versameling van data gebruik word. Dit het egter unieke voordele en kan dien as een van die mees geskikte instrumente as dit aangewend word om die korrekte inligting te bekom. Volgens die skrywers Best (1977:143), Burgess (1985:56) en Cox (1996:42–56), is daar sekere vereistes waaraan 'n vraelys moet voldoen, onder andere die volgende:

- Die vrae moet 'n spesifieke onderwerp aanspreek.
- Die riglyne van die vraelys moet volledig en duidelik wees.
- Dit moet die enigste wyse wees waarop inligting verkry kan word.



- Die vrae moet maklik verstaanbaar wees.
- Die vrae moet van 'n goeie kwaliteit wees.

Die meeste vraelyste sluit oop en geslote vrae in. Die analise van die data moet ook direk aansluit by die vrae. Hierdie eienskappe sal in hierdie studie geld (sien hoofstuk 5 en 6).

## **1.5 TITELOMSKRYWING EN HOOFSTUKINDELING**

In die titel van hierdie proefskrif word na die opleiding van onderwysers verwys. Hierdie aspek verwys meer spesifiek na indiensopleiding en nie soseer na aanvanklike onderwysersopleiding nie.

Hoofstuk een bevat 'n oriënterende inleiding, die spesifieke navorsingsprobleem asook die doel van die studie. In hoofstuk twee word 'n beskrywing gegee van enkele teoretiese perspektiewe oor onderwyserbemagtiging.

In hoofstuk drie word die verband tussen Opvoeding vir Vrede en kurrikulumteorie beskryf. Hoofstuk vier word gewy aan die aanwending van Opvoeding vir Vrede in UGO. Die inligting wat verkry is deur onderhoude met onderwysers by verskillende skole te voer, word in hoofstuk vyf weergegee. Die onderhoude word aangevul met 'n vraelysondersoek om vas te stel wat die onderwysers se kennisvlak en vaardigheid in Opvoeding vir Vrede is. In hoofstuk ses volg 'n kurrikulumraamwerk van die belangrike kritiese elemente van Opvoeding vir Vrede, wat deur onderwysers in hul verskillende leerareas benut kan word. Daar word veral klem gelê op die bereiking van spesifieke uitkomst om uiteindelik te voldoen aan die kritiese uitkomst soos deur die Wes Kaap Onderwysdepartement bepaal is. In hoofstuk sewe, die slothoofstuk, volg 'n samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings. Vervolgens word daar in hoofstuk 2 'n beskrywing gegee van die verskynsel van bemagtiging.



## HOOFSTUK 2

# DIE VERSKYNSEL VAN BEMAGTIGING: ENKELE PERSPEKTIEWE

### 2.1 INLEIDING

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel word tans (2000) deur 'n ongekende transformasieproses gekenmerk. Veranderinge in die huidige onderwysopset, insluitend die aard van die taak van die onderwysers, is onafwendbaar en uiters dringend. Hervormingsinisiatiewe in die onderwys beklemtoon die behoefte aan demokratiese en gedesentraliseerde bestuur in onderwys. Die klem val op deelnemende besluitneming op skoolvlak, wat 'n verskuiwing vereis van die rigiede, hiërargiese bestuurstruktuur na een wat meer oop en buigsaam is en wat aansienlike onderwyserdeelname toelaat.

Daar moet daarna gestreef word om deur middel van onderwys die sosiale en historiese ongelykhede in gemeenskappe te oorbrug. Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (White Paper on Education and Training 1995:22) beklemtoon dat die beginsel van demokrasie in die hele stelsel gereflekteer moet word. Steyn en Squelch (1997:4) sluit hierby aan as hulle sê: *The movement to democratise education in South-Africa involves a change of governance from a top-down approach to a bottom-up approach.* Onderwys moet dus ontwikkelend van aard wees, ten einde mense verstandelik, fisies, emosioneel, krities en esteties te ontwikkel. Dit impliseer dat onderwysers bemaagtig moet word, sodat hulle die nodige kennis, vaardighede en status het om deel te neem aan besluite wat verband hou met belangrike onderwysaangeleenthede op alle terreine van die onderwys (Steyn & Squelch 1997:1-5).

Steyn en Squelch (1997:1-5) verwys na die belangrikheid van bemaagtiging te midde van die huidige verandering in Suid-Afrika: ... *The increasing significance of teacher empowerment coincides with the current changes taking place in education in South-Africa. However, important questions are raised about the extent to which teacher empowerment is understood and pursued in schools and how teachers can become empowered.*

Vernuwing behoort ook in die skole te begin. Hierdie proses sal nie plaasvind tensy die betrokke onderwysers as veranderingsagente die onderwysverandering sinvol beleef en prakties implementeer met die steun van die onderskeie samelewings nie. Verandering sal sinvol wees as dit nie net die onderwysers betrek nie, maar ook die leiers. Onderwys is 'n funksie van die gemeenskap en die gemeenskap 'n uitvloeisel van die onderwysstelsel. Dit blyk dus 'n komplekse situasie te wees. Daarom verklaar Giroux in (Weiler & Mitchell 1992:24)



*dat: ... teaching is complex, much more complex than mastering a body of knowledge and implementing curriculums.*

Dit is dus belangrik dat onderwysers ook verstaan wat hul doel as fasiliteerders is, naamlik om leerders te help om tot hul volle potensiaal te ontwikkel sodat hulle onafhanklik en voorbereid kan wees vir die verantwoordelikhede in hul latere volwasse lewe.

Teen die agtergrond van die huidige veranderinge in Suid-Afrika met betrekking tot leerareas en 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys, is dit soveel noodsaakliker dat onderwysers beskik oor toerusting wat hulle in staat sal stel om hierdie veranderinge te kan hanteer. Hierdie proses van "toerusting-verkry" sou ook as 'n bemagtigingsproses beskou kan word. Daar is verskeie rolspelers en faktore betrokke by die effektiewe deurvoer van die bemagtigingsproses. Alhoewel onderwysers slegs een van die rolspelers is, is hulle sleutelpersone in hierdie proses, want sonder hul deelname kan verandering nie slaag nie.

Die vraag wat nou ontstaan, is wat die begrip bemagtiging behels en oor watter vaardighede, kennis en houdings 'n onderwyser moet beskik om as bemagtig beskou te word. Daar sal vervolgens meer besonderhede verskaf word oor die konsep van bemagtiging, die verskillende rolspelers in die bemagtigingsproses asook elemente wat noodsaaklik is in die proses. Omdat hierdie studie se hooffokus op die onderwyser se funksie ten opsigte van Opvoeding vir Vrede is, is dit noodsaaklik om eers te kyk na die kwessie van onderwyserbemagtiging.

## **2.2 'N BEGRIPSVERKLARING VAN BEMAGTIGING**

Daar is talle aanduidings in die literatuur dat die term bemagtiging problematies is. Die fokus is dikwels verskillend en dit word uit verskillende vertrekpunte benader, soms ook uit 'n politieke oogpunt. Aansluitend hierby verklaar Steyn en Squelch (1997:1-5) dat bemagtiging verwys na die tradisionele en nie-tradisionele besluitnemingsmag en outoriteit wat aan diegene, wat nie in die verlede gesag gehad het om besluite te neem nie, gegee word. Enkele definisies van bemagtiging sal vervolgens verskaf word.

Die meeste definisies dui aan dat bemagtiging drie belangrike aspekte insluit, naamlik kennis, status en toegang tot besluitneming. Kennis verwys na die oordrag van mag, status na die wyse waarop onderwysers na hulself en andere met waardigheid en respek kyk, en toegang na die oordrag van kennis en mag deur deel te neem aan besluitnemingsprosesse. Wanneer bemagtiging ter sprake kom, is die hele kwessie van gesag ook aanwesig. Mag of *power* impliseer tog gesag. Die vraag is net: Wie het gesag en hoe word daardie gesagsposisie uitgeoefen? (Carl 1994c:198).



Onderwysers het mag omdat hulle oor die kennis beskik, asook die verantwoordelikheid wat daarmee gepaardgaan. 'n Verantwoordelike onderwyser maak 'n verskil in kinders se lewe, hy/sy benut nuwe idees, benut nuwe materiaal en gebruik nuwe metodes.

Lightfoot, soos aangehaal deur Short en Rinehart (1992:952), definieer bemagtiging as die geleenthede wat 'n individu het om sy mag te gebruik, keuses te maak, verantwoordelikheid te aanvaar en met outonomieit op te tree. Deur die benutting van hierdie geleenthede word 'n persoon se status en kennis verhoog.

Browder (1994:13) verklaar dat bemagtiging 'n prominente komponent van onderwyser-hervorming en professionalisme insluit omdat dit die professionele status van die onderwyser verhoog. Dit beteken dat onderwysers se selfbeeld bevorder moet word sowel as die aansien wat hulle by kollegas geniet; dat hulle meer vakvaardig sal wees; en dat hulle binne spanverband moet kan werk. Daarom word die term bemagtiging ook deur sommige as sinoniem met professionalisme beskou. Dit beteken nie noodwendig om in beheer te wees nie alhoewel dit moontlik is. Meer as enige iets beteken dit om in 'n omgewing te werk waar 'n onderwyser kan optree as 'n professionele persoon en daarvolgens behandel word (Maeroff 1988:6).

Om betrokke te wees by besluitneming, is ook 'n kenmerk van die meeste beskrywings van bemagtiging. Zeichner (1991:365) bevestig hierdie standpunt en sê dat onderwysers toegelaat moet word om self oor vakverwante aspekte besluite te neem, sowel as oor kurrikulêre en organisatoriese aspekte wat buite hul betrokke klaskamers lê. Hy verwys ook na die kwessie van onderwyserdeelname aan besluitneming.

Ayers in Barksdale-Ladd en Thomas (1996:161) sluit by bogenoemde aan wanneer hy verklaar dat bemagtiging nodig is in die suksesvolle herstrukturering en hervorming in skole: *Empowerment is the heart and soul of teaching and it cannot be done well by the weak or the faint. There is no way for passive teachers to produce active students, for careless teachers to nurture caring students. Teachers should be empowered, if we want powerful students to emerge from our schools.* Hier word nie gevra vir 'n nuwe generasie onderwysers nie, maar bloot dat praktiserende onderwysers sal besef dat verandering 'n voortdurende en komplekse proses is. Bemagtiging het ten doel om die leeruitkomst, sowel as die leerder se potensiaal, te verhoog.

Daar is etlike skrywers wat bemagtiging ook verbind met demokratisering. Een sodanige skrywer is Singer en Browder (1993:3-6) wat meer onderwyserdeelname aan demokratiese besluitneming bepleit. Hulle rig ook die waarskuwing dat demokrasie harde werk is, want mense moet leer om met ander saam te werk; ander beter te verstaan; verskille te respekteer; verantwoordelikheid vir besluite te aanvaar; en 'n positiewe bydrae te lewer deur dit uit te voer. Demokrasie kan nie ontwikkel as die skool nie ook demokraties bestuur word nie.



Bemagtiging, net soos opvoeding, word beskou as 'n proses waar bepaalde kulturele waardes aangeleer word (Prawat 1991:740).

Volgens Carl (1994c:3) is bemagtiging nie die loslaat van mense en hoop vir die beste nie, dit is 'n vryheid met verantwoordelikheid omdat 'n bepaalde doel nagestreef word. Aansluitend hierby verklaar Eaker (1987:89): *Schools must be both 'loose' and 'tight'*. Bemagtiging geskied dus prosesmatig en nie noodwendig sonder struktuur nie. Selfs 'n burokratiese stelsel, wat soms sterk gekritiseer word, bied 'n struktuur waarbinne bemagtiging kan geskied.

Bemagtiging is daardie proses van ontwikkeling en groei waardeur 'n persoon gaan wat hom/haar in staat stel om selfstandig besluite te neem en outonoom op te tree ten einde 'n bydrae tot die ontwikkeling van hul bepaalde omgewing te kan lewer. Hierdie proses gaan gepaard met die ontwikkeling van toepaslike vaardighede, houdings en kennis binne 'n positiewe en demokratiese klimaat. Die individue word dus as professioneles in eie reg beskou deurdat hulle in staat is om vanuit hul besondere krag, 'n bydrae tot verandering te lewer Carl (1994c:3).

Dit blyk duidelik uit bogenoemde skrywers se definisies van bemagtiging dat elkeen 'n spesifieke bydrae te lewer het tot die onderwyser se bemagtigingsproses. Vervolgens word hierdie bydraes in tabelvorm voorgestel, om die uiteenloopenheid daarvan te beklemtoon.

**TABEL 2.1**

Carl 1994c:198	Mag impliseer gesag.
Browder 1994:13	Onderwyserhervorming is belangrik.
Maeroff 1988:6	Onderwyser moet behandel word soos 'n professionele persoon.
Zeicher 1991:365	Vakverwante aspekte.
Ayers (Barksdale–Ladd & Thomas 1996:161)	Bemagtigde onderwysers lewer <i>powerful students</i> .
Eaker 1987	Bemagtiging geskied prosesmatig.

Bemagtiging is dus duidelik die hervormingsproses van die onderwyser in 'n demokratiese klimaat, wat verband hou met die onderwyser self, vakverwante aspekte asook die werksomgewing. Hierdie proses moet egter vrywillig geskied en aan die onderwysers in hulle werksituasie 'n sekere magposisie verskaf. Die kennis wat in die proses opgedoen word, moet positief aangewend word, om te lei tot die lewering van demokratiese studente. Aansluitend hierby is dit dus noodsaaklik om na die rol van die prinsipaal in hierdie verband te kyk.



## 2.3 DIE ROL VAN LEIERSKAP IN DIE BEMAGTIGINGSPROSES

Uit die literatuur is dit duidelik dat leierskap van kardinale belang is om die proses van bemagtiging tot sy reg te laat kom. Daar is 'n duidelike verband tussen die gehalte van leierskap en die gehalte van bemagtiging. Stevens (1990:66) beweer dat: ... *a strong leader who strives for an effective school climate and encourages staff involvement is on the road to success*. Lagana (1989:53-55) stel dit duidelik dat skoolhoofde moet besef dat onderwysers in staat is om hul eie behoeftes ten opsigte van professionele ontwikkeling te bepaal, en dat hulle hierbinne kan groei indien voldoende tyd, ondersteuning en ruimte hiervoor toegelaat word. Aansluitend hierby verklaar Steyn en Squelch (1997:5) dat: ... *Empowerment requires leaders who have a strong sense of direction, are confident, and who are willing to become an equal and a facilitator in the decisionmaking process*.

Lagana (1989:54) sê dat verstandige skoolhoofde die noodsaaklikheid besef om nie net hulself te bemagtig nie, maar ook hul personeel. Hulle sal natuurlik self ook deur 'n proses van bemagtiging moet gaan om as onderwyserleiers te kan funksioneer (Carl 1994c:191-192).

As daar wel inspraak in besluitneming en bemagtiging is, vereis dit 'n besondere leierskapstyl en 'n ander bestuurstyl as die tradisionele. Dit vereis 'n deelnemende leierskapstyl wat geleenthede vir inspraak en mede-besluitneming gee (Carl 1994c:6). Die professionele outonomie van onderwysers word bevorder as hulle aktief betrokke is by besluitneming, personeelontwikkelings-programme en professionele ontwikkeling (Kavina & Tanaka 1991:116).

Die skoolhoof is die sleutel tot sukses of mislukking van die implementering van die beplande verandering. Leiers wat selfontwikkeld is, kan makliker die nood van hul personeel op alle vlakke besef, kan met hulle assosieer en hulle motiveer. 'n Aktiewe leier sal bereid wees om nuwe idees te toets, en glo in kompetisie as 'n wyse om voortreflikheid te verhoog. Die skoolhoof wat sy onderwysers wil bemagtig, moet die proses voortdurend monitor en toesien dat die waardes van die skool onderhou word. Vryheid is nie die afwesigheid van strukture nie, maar dit is 'n vaste struktuur wat mense toelaat om binne bepaalde grense op 'n kreatiewe en 'n outonome wyse te werk (Carl 1994c:190).

Onderwyserbemagtiging verloor sy effektiwiteit as die onderwysers nie 'n leier het om hulle op hoogte te hou, en 'n betrokke leier wat voldoende ingelig is nie. Skoolhoofde moet groter onderwyserdeelname nie beskou as die verloor van mag nie. Steyn en Squelch (1997:3-5) sê dit is imperatief dat die prinsipaal moet verstaan dat hy/sy nie elke aspek in die skool suksesvol kan aanspreek nie, en dat dit belangrik is dat hy/sy delegeer. Hulle het 'n belangrike rol in die ontwikkeling van beide nuwe en bestaande vaardighede by onderwysers. Deur die deel van inligting, kan die skoolhoof verseker dat die besluitnemingsprosesse sal verbeter, en kan die onderwysers help om die verband te sien tussen wat hulle moet doen en die skool as 'n geheel. Enkele strategieë hoe bemagtiging bewerkstellig kan word, sal vervolgens bespreek word.



### 2.3.1 Strategieë om bemagtiging in onderwysers te weeg te bring

In die skoolhoof se strewe na bemagtiging is daar bepaalde strategieë wat gebruik kan word om die proses te vergemaklik. In die literatuur kom die volgende aspekte prominent na vore:

- Kommunikasie is belangrik sodat deelnemers aan die bemagtigingsproses 'n insae kan hê in die proses. Die leier moet belangstel in hulle idees asook terugvoering van hulle kry.
- Skoolhoofde kan 'n belangrike rol speel in die verskaffing van hulpbronne omdat hulle toegang het tot buite-hulpbronne en met konsultante in verbinding kan tree ten opsigte van opleiding in beleidsprosedures, kurrikulum, interpersoonlike verhoudings en indiensopleidingprogramme. Hierdie inligting moet met hulle personeel gedeel word.
- Die skoolhoof moet toeganklik wees en 'n oopdeur-beleid hê, veral as hy/sy die personeel betrokke wil maak.
- Die regte begrip is belangrik, omdat geen verandering sal plaasvind sonder die personeel se bydrae en toewyding nie.
- Die skoolhoof moet bereid wees om risiko's op 'n pro-aktiewe wyse te neem sodat verandering in die opvoedkundige proses positief kan wees (McCoy & Shreve 1983:101-103).
- Vir ware groei en ontwikkeling moet die leier nuwe idees met ander personeellede deel (Steyn & Squelch 1997:5).
- Deur die delegering van take, toon die skoolhoof nie net sy bereidwilligheid om te verander nie maar dit kan tot die ontwikkeling van menslike potensiaal lei (Eaker 1987:85).
- Die bevordering van kollegialiteit impliseer wisselwerking tussen onderwysers, koöperatiewe beplanning, groepontwikkeling en kollegiale navorsing van effektiewe onderwysstrategieë (Kavina & Tanaka 1991:7).
- Die verhoging van status beteken ... *to boost the status of teachers toward greater self-esteem and higher regard for teachers from others are essential* (Maeroff 1988:140).

Die leier moet hierdie aspekte tot sy voordeel aanwend, en besef dat herstrukturering 'n organisatoriese en kulturele proses is wat dui op die wegbreek van die verlede. Aansluitend hierby verklaar Maeroff (1988:6): *Empowerment need not mean that the principal cease being in charge, but it should mean much more consultation deliberation*. Die sleutel tot 'n skool se sukses is die leier se positiewe bydrae asook die oordra van sy beginsels. 'n Sterk administrateur met visie en die vermoë om sy/haar doelstellings te bereik, kan daardeur 'n enorme verskil in 'n skool maak (Eaker 1987:81).

Uit voorafgenoemde sienings blyk dit duidelik dat skoolhoofde te alle tye 'n deursigtige en demokratiese beleid wat hulle meer toeganklik maak vir hul onderwysers, behoort te volg.



Hulle moet ook optree as aktiewe leiers wat bereid is om nuwe idees uit te toets, en wat glo in kollegiale samewerking as 'n wyse om uitnemendheid by onderwysers te verhoog. Die prinsipaal se interaksies met onderwysers moet gekenmerk word deur erkenning, respek, ondersteuning en vertroue, veral as in ag geneem word dat onderwysers in die belang van hul studente en hul kollegas moet optree. Die rol van leier is dus nie om ander te manipuleer om daardeur spesifieke doelwitte te bereik nie, maar om hulle te bemagtig deur die volg van 'n spesifieke proses. Op hierdie wyse kan hy/sy evalueer watter doelwitte belangrik is en watter toestande noodsaaklik is in die proses. Die doel is om soveel maniere as moontlik te vind waarop erkenning aan onderwysers gegee kan word, en wat kan lei tot die vrywillige proses van bemagtiging.

## 2.4 DIE ONDERWYSER AS BEMAGTIGDE

Die literatuur oor bemagtiging dui aan dat sommige onderwysers nie die konsep bemagtiging verstaan nie; ander nie die verantwoordelikheid wat gepaard gaan met bemagtiging wil aanvaar nie, sommige nie voorbereid is vir bemagtiging nie; en ander leierskap nie wil aanvaar nie, omdat hulle nie "mag" kan hanteer nie (Grier & Reep 1992:91).

Die onderwyser as persoon is belangrik in die opvoedingsproses. Onderwysers moet self ook in beheer wees van transformasie in hulle praktyk om sodoende verandering te weeg te bring. Dit is noodsaaklik dat hierdie optrede van onderwysers in die praktyk moet reflekteer. Hulle kan nie net deur ander bemagtig word nie, maar is besluitnemers in hul eie reg. Indien daar aan hulle die geleentheid gebied word om mag te deel, kan dit tot groter verantwoordelikheid en professionele groei lei. Inspraak deur onderwysers moet nie deur die skoolhoof as 'n bedreiging beskou word nie. Aansluitend hierby verklaar Gore soos aangehaal deur Carl (1994c:2): ... *Empowerment embodies a notion of power as external, power which can be given, power as property ... power must be something which can be controlled. It implies some kind of vision.*

Die oplossing om verandering te weeg te bring, kan nie in mandate van vergaderings gevind word nie, maar in deelnemende besluitneming, in praktyke, nuwe idees, nuwe tegnieke, groter aanspreeklikheid en deelname aan programme (Heller 1993:95). As veranderingsagent het die onderwyser 'n toekomsvisie of 'n vaste plan nodig, maar omdat hy/sy buigsaam is, sal hul tradisionele take in herooringing neem. As grondvoorwaarde is 'n positiewe houding nodig teenoor die aktiwiteite wat deur die onderwyser beoefen word (Boucher 1991:169).

'n Bemagtigde onderwyser beskik oor gesag; oor die moontlikheid om iets te doen; en oor die kennis om die kurrikulum aan te pas, om ouers te adviseer, om navorsing te doen, om met mense te onderhandel en te kommunikeer. Die bemagtigde onderwyser sal die voorgeskrewe kurrikulum aanvaar indien hulle 'n aandeel gehad het in die beplanning daarvan, en word as 'n



professionele persoon in sy eie reg beskou, omdat hy 'n bydrae gelewer het of verandering ervaar het deur deel te neem aan die proses (Carl 1995:16).

Die onderwyser sal dus nie net 'n vakspesialis moet wees nie, maar ook in staat moet wees om oor algemene kurrikulumaspekte na te dink en daarby betrokke te raak. Die kernaspek wat hier ter sprake is, is dat die onderwyser nie net bloot 'n implementeerder moet wees nie, maar 'n ontwikkelingsagent wat in staat is om die betrokke kurrikulum dinamies en kreatief te ontwikkel en toe te pas na gelang van bepaalde behoeftes. Die bemagtigde onderwyser behoort as ontwikkelingsagent deeglik op hoogte te wees van die breë onderwysbeleid en die ontwikkeling van die breë kurrikulum ten einde die inkleding daarvan op skool- en klaskamervlak meer sinvol te laat verloop (Carl 1994c:193).

Glegg soos aangehaal deur Carl (1994c:192) beklemtoon dat die onderwyser die hart van die stelsel is en dat die onderwyser inderwaarheid die ... *manager of the curriculum* ... is. Om selfstandig oor kurrikulumaangeleenthede besluite te kan neem, vereis dat die onderwyser oor bepaalde kennis moet beskik en bepaalde funksies moet kan vervul as sigbare manifestasies van die graad van bemagtiging. Die onderwyser sal moet beskik oor bepaalde kurrikuleringsvaardighede en kennis wat hom in staat sal stel om effektief binne en buite die klaskamer betrokke te wees. Dit is egter veral tydens sillabusontwikkeling, vakkurrikulering en mikrokurrikulering dat die bemagtigde onderwyser 'n besondere bydrae kan lewer. Dit is in hierdie areas waar funksies soos die volgende kenmerkend is van 'n doelmatig bemagtigde onderwyser, te wete kennisname en benutting van inspraakkanale, betrokkenheid by sillabus- en vakkomitees, deelname aan vakverenigings asook betrokkenheid by die sinvolle ontwikkeling van die skoolkurrikulum (Carl 1994c:193).

Onderwysers wil in sekere besluite geken word, maar wil nie by alle aspekte betrokke wees nie. Die verskillende areas word deur Eaker (1987:86) soos volg aangedui:

- ontwikkeling van die kurrikulum;
- bepaling van studente se prestasies;
- kies van instruksionele materiaal;
- beplanning van personeel-ontwikkelingsprogramme;
- verkryging van nuwe personeellede;
- mentorskap.

Wanneer onderwysers dan by bogenoemde aspekte betrek word, behoort hul taakoms krywing anders te wees. Hervorming is stimulerend, dit fokus op die onderwyser se kennis en vaardighede. Om bemagtig te wees, beteken om verantwoordelik te wees, dit wil sê om goeie besluite te neem, geleenthede te benut om in kinders se lewens 'n verskil te maak, nie net in klaskamerverband nie.



Aansluitend hierby verklaar Maeroff (1988:106): *If teachers who gain more power over their work situation do not end up doing their jobs better, then empowerment will mean little or nothing as for the education of children is concerned. The improvement of learning should be the goal of empowerment.*

Tans word daar aan onderwysers hoë eise gestel om 'n groter rol as kurrikulumagent te speel as in die verlede. Dit blyk duidelik uit die huidige polemieë rondom die onderwysveranderinge in Suid-Afrika. Die kwessie van bemagtiging is dus nie 'n eenvoudige saak nie.

## 2.5 DIE DOEL VAN ONDERWYSERBEMAGTIGING

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die volgende doelstellings in die bemagtigingsproses nagestreef behoort te word:

Om burokratiese beheerstelsels eerder te herrangskik, as om dit te verminder, sodat die onderwyserkorps en die staat die meeste voordeel trek uit die beleidstoepassing. Nie net die burokratiese strukture moet verander word nie, maar ook die karakter van die skole.

- Om die skoolhoof te bemagtig sodat hy/sy die proses nie as 'n bedreiging beskou nie, maar as 'n geleentheid om te ontwikkel.
- Om die status van onderwysers te verhoog sodat hulle meer selfwaarde sal hê en agting en respek by ander kan afdwing. Dit sal lei tot 'n groter mate van kollegialiteit tussen onderwysers en 'n beter verstandhouding met administrateurs en andere, wat 'n belangrike invloed het in die werk van onderwysers.
- Om onderwysers meer in te lig oor hulle vakke en die pedagogiese vaardighede wat in die leerproses gebruik word.

Onderwysers moet opgelei word om ander verantwoordelikhede te aanvaar, asook meer beheer te hê oor die koördinasie van die skoolkurrikulum. Onderwysers moet toegelaat word om akademiese vryheid te geniet, in hulle eie styl te onderrig en om hulle eie individuele metodes te gebruik. Daar word volstaan met Maeroff (1988:xiii) se doelstellings dat:

*... the input of teachers must give shape to the forming of education, it cannot be left to others to make all the important decisions ... Unless the teachers are treated with humaneness and dignity, the education of children cannot fulfill its potential. In part, taking greater regards of teachers and what they say means enhancing their role. Knowledgeable teachers who act as professionals can improve the education of their students. This is the reason why teachers should be empowered.*



## 2.6 ELEMENTE VAN BEMAGTIGING

Dit is duidelik dat daar sekere elemente is wat die vlak of graad van bemagtiging by onderwysers sal bepaal. Die aanwesigheid of afwesigheid daarvan kan bepaal of onderwysers doelmatig bemagtig is of nie. Die ontwikkeling van die onderwyser as persoon is vir die opvoedingsproses belangrik. Daar moet aan hulle 'n geleentheid gebied word om te fokus op hul eie lewe, ondervinding en agtergrond, asook hul lewenstyl. Die fokus word sodoende geplaas op die onderwyser se lewensiklus en lei tot die lewering van unieke elemente in die bemagtigingsproses (Goodson in Hargreaves & Fullan 1992:111).

Hierdie elemente word soos volg aangedui:

- Leer by 'n volwassene moet vrywillig wees, omdat niemand geforseer kan word om te ontwikkel, te leer, verander of groei nie.
- As onderwysers self in beheer is van die veranderings/leerproses, sal daar baie meer waarde daaraan geheg word.

Clark (in Hargreaves & Fullan 1992:77) verklaar dat professionele ontwikkeling in die onderwyser self gesentreer is. Onderwysers moet aan hulself begin dink as ontwerpers, wat betrokke is by 'n skeppingsproses, naamlik beplanning, seleksie van sketse, maak van foute en herrangskik daarvan. In hierdie skeppingsproses kyk Clark (in Hargreaves & Fullan 1992:63-83) na die volgende beginsels:

- Skryf van eie artikels
- 'n Positiewe begin
- 'n Vyfjaar-plan
- Agtergrondnavorsing
- Ondersteuning
- Die lewer van gehalte werk

Om onderwysers te bemagtig en te laat groei, is om hulle sielkundig voor te berei, en daardeur dikwels 'n toestand van isolasie, waarin baie onderwysers verkeer, af te breek. Te veel onderwysers werk alleen en bly dikwels besig slegs met skool- en leerderaangeleenthede. Daar is geen inklusiewe visie wat onder andere behels dat 'n studie gemaak moet word van sosiale veranderinge omdat die skool onlosmaaklik verbonde is aan die samelewing nie. Sodoende vind probleme in die samelewing weerklank in die skool en omgekeerd (Sprague 1992:190).

Die proses van leer, asook die kwaliteit daarvan, word versterk wanneer die onderwyser se intellektuele vermoëns versterk en metodes van onderrig verander word. Die aanhaling van Maeroff (1988:6): *Knowledge is power* moet dien as basis vir die bemagtigingsproses. Onderwysers moet meer openlik kommunikeer, toeganklik wees vir nuwe denkwyses en in



pas bly met die jongste tendense op hul vakgebied asook aan die onderwysfront. Dit is noodsaaklik dat onderwysers altyd studeer en aktiewe leerders bly. Die onderwyser moet veel meer betrokke wees by die vasstelling van hulle eie standaarde. Hulle moet ook groter verantwoordelikheid aanvaar om hulle eie professionaliteit te bevorder, deur deel te vorm van die besluitnemingsprosesse in die skool. Onderwysers kan nie in isolasie ontwikkel nie hulle ontwikkel veral ook deur kontak met ander persone, deskundiges, kursusse, studies, personeelontwikkelingsprogramme, nuwe tegnieke en benaderings. Hulle leer selfs by hul studente, deur ag te slaan op terugvoering en resultate van evaluering (Hargreaves & Fullan 1992:216).

Hierdie elemente, soos vervolgens voorgestel in tabel 2.2, blyk duidelik en is noodsaaklik om die proses te bevorder.

**TABEL 2.2**

Clark (Hargreaves & Fullan 1992:77)	Bemagtiging moet vrywillig geskied.
Hargreaves & Fullan 1992:216	Onderwysers leer van ander.
Boucher 1991:292	Onderwysers moet optree as veranderingsagente.
Maeroff 1988:xiii	Meer mag moet aan onderwysers verskaf word.
Weiler & Mitchell (Popkewitz) 1992:139	Openlike kommunikasie is nodig vir onderwysers.
Hargreaves & Fullan (Goodson) 1992:111	Die onderwyser as persoon is belangrik.

Uit hierdie voorstelling blyk die beginsel van selfbemagtiging, deelname en inspraak duidelik. Hierdie is kernaspekte as dit op hierdie studie van toepassing gemaak word. Onderwysers sal met betrekking tot die kritiese elemente doelmatig bemagtig moet word en dan is hierdie aspekte van sleutelbelang.

## 2.7 SAMEVATTING

Daar moet gestreef word daarna om deur middel van onderwys die sosiale en historiese ongelykhede in gemeenskappe te oorbrug. Greene in Weiler en Mitchell (1992:203) sluit hierby aan deur te verklaar dat: ... *this is a moment in history when persons are described as resources when changes in education are being called for in the name of economic productivity. ... Human energies are to be channelled and controlled in the national interest.* Onderwysers is diegene wat leer en groei by studente bevorder, hulle verskaf rigting aan dit wat onderrig word asook die wyse waarop dit oorgedra word. Daarom is



onderwyserbemagtiging kritiek, want dit is die enigste wyse waarop verandering in die opvoeding kan geskied en waarop die organisasie as 'n geheel kan verbeter. Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (Department of Education 1996:5) vereis van die onderwyser om 'n fasiliteerder te wees, wat weer bepaalde implikasies het vir onderwyserbemagtiging. Om Opvoeding vir Vrede tot sy reg te laat kom, sal ook besondere uitdagings aan die onderwyser stel.

Bemagtiging is daardie proses van ontwikkeling en groei van 'n individu om selfstandig besluite te neem en outonoom op te tree ten einde 'n bydrae te kan lewer tot die ontwikkeling van 'n bepaalde omgewing. Hierdie proses gaan gepaard met die ontwikkeling van toepaslike vaardighede, houdings en kennis binne 'n positiewe en demokratiese klimaat wat mense in staat stel om hierdie kennis en vaardighede te benut as bydrae tot die ontwikkeling van hul omgewing. Hulle word dus as professionele mense in eie reg beskou deurdat hulle in staat is om vanuit hul besondere krag 'n bydrae tot verandering te lewer. Tot dusver is hoofsaaklik aandag gegee aan die verskynsel bemagtiging.

Ten opsigte van die probleemstelling van hierdie studie het die bemagtiging van die onderwyser implikasies vir Opvoeding vir Vrede. Die onderwyser sal 'n bepaalde vlak van bemagtiging moet bereik ten opsigte van die kennis van sekere kritiese elemente in Opvoeding vir Vrede. Hierdie kennis sal weer lei tot die aankweek van bepaalde vaardighede en houdings wat positief is ten opsigte van Opvoeding vir Vrede. Die kernvrae is die volgende:

- Wat is hierdie kritiese elemente of kennis en vaardighede?
- Hoe word die bemagtigingsproses bevorder?

Daar sal vervolgens in hoofstuk drie 'n beskrywing gegee word van die teoretiese beskouinge ten opsigte van Opvoeding vir Vrede, sowel as 'n internasionale en Suid-Afrikaanse perspektief ten opsigte van Opvoeding vir Vrede binne onderwyseropleiding.



## HOOFSTUK 3

# DIE VERBAND TUSSEN KURRIKULUMONTWIKKELING EN OPVOEDING VIR VREDE

### 3.1 INLEIDING

Opvoeding moet hoofsaaklik daarop gerig wees om die menslike potensiaal te ontwikkel en te versterk; respek van andere te verkry; en om menseregte en fundamentele vryheid te bevorder. Dit moet ook begrip, verdraagsaamheid en vriendskap tussen alle nasies, rasse en godsdiensgroepe bevorder, aldus Osler (1994:2).

Wheeler (1976:99) het baie vroeg reeds hierby aangesluit deur te verklaar dat dit die taak van die opvoeder is:

- om sommige leefwyses van die gemeenskap te vestig; en
- om vas te stel of daar wel kennis aan studente oorgedra is.

Volgens Osler (1994:2) moet opvoedingstelsels daarop gerig wees om jongmense tot groter selfkennis te bring, nie net as deel van hulle eie omgewing nie, maar as deel van 'n groter wêreld. Skole is nie die enigste bron van informasie aangaande globale aangeleenthede en ander kulture nie. Skole rus jongmense toe met die intellektuele gereedskap om inligting op 'n verantwoordelike en 'n sinvolle wyse te gebruik, asook om kulturele diversiteit te verstaan en weg te beweeg van stereotipes.

Formele opvoeding kan volgens Wiles en Bondi (1984:3-5) gesien word as 'n instrument om sosiale hervorming teweeg te bring. Skole dien voortdurend as 'n veranderende waardestelsel vir die gemeenskap. Die verlede, hede en toekoms moet voortdurend deur beplanners in ag geneem word. Die belange van die individu, asook dié van die gemeenskap moet in ag geneem word in die beplanningsfase. Die hoofdoel van skole behoort te wees om mense wat aktiewe, deelnemende, bydraende lede van die gemeenskap is, te produseer. Volgens Hass (1977:236) is die eerste belangrike fase in die beplanning van 'n kurrikulum, die invloed van sosiale magte en leerteorieë, en die kennis om te voorsien in individuele verskille.

Wanneer opvoeding, van nasionale tot plaaslike vlak, in Suid-Afrika onder die soeklig geplaas word, is dit duidelik dat baie van die onderwysprobleme direk verband hou met die kurrikulum. In 'n veranderende en ontwikkelende land soos Suid-Afrika is dit belangrik dat alle struikelblokke in die pad van ontwikkeling verwyder moet word. Suid-Afrika benodig dinamiese kurrikulumontwikkeling wat relevante opvoeding aan leerders kan verskaf om hulle voor te berei vir die wêreld van werk (Carl 1995:24-26).



Dit is duidelik dat onderwys in Suid-Afrika te akademies was. 'n Verskuiwing tot 'n meer beroepsgerigte benadering was nodig. Onderwys moes meer relevant en meer toerekenbaar word. Dit was teen die agtergrond van hierdie eise vir groter relevansie en meer beroepsgerigtheid, dat daar oorgegaan is tot die transformasie van die onderwys. Die soeke na 'n nuwe onderwysstelsel het 'n uitkomsgebaseerde benadering (voortaan UGO genoem) tot die onderwys tot gevolg gehad. Binne hierdie benadering sou 'n sogenaamde geïntegreerde benadering gevolg word. Hierdie denkrigting het ontstaan as gevolg van die besorgdheid oor die effektiwiteit van tradisionele metodes van onderwys en opleiding wat meer inhoudgebaseerd was. Besorgdheid is ook uitgespreek oor evaluering wat daarop gerig was om te bepaal in watter mate die leerder die inhoud bemeester het. Die klem is hoofsaaklik geplaas op uitslae wat aangedui het of die doel of doelwitte van die leerproses bereik is. Die onderwyser was die belangrikste persoon. Die huidige politieke, sosiale en ekonomiese werklikhede van Suid-Afrika vereis 'n nuwe vorm van onderwys en opleiding. Op politieke, administratiewe en opvoedkundige gebied het daar 'n behoefte ontstaan aan integrasie en innovasie (Nasionale Opleidingsraad 1994:10-12; Carl 1998:15).

Opvoedkundiges, ondersteun deur die wye publiek, het begin spekulêr oor die uitvoerbaarheid van die ontwikkeling van nasionale raamwerke vir kurrikula. Hierdie uitsprake het nie slegs implikasies vir kurrikulumontwikkeling en -implementering ingehou nie, maar ook vir assesseringspraktyke en -prosedures. Daar is ernstig gedebatteer oor die moontlike voor- en nadele van nasionale assesseringstelsels. Hierdie debatte het uiteindelik gelei tot die ontwikkeling van die sogenaamde Nasionale Kwalifikasieraamwerk in 1996. Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (voortaan die NKR) beoog om 'n geïntegreerde benadering tot onderwys en opleiding voor te stel wat ten doel het om alle Suid-Afrikaners gelyke toegang te gee tot onderwysgeleenthede van 'n hoë gehalte.

Verdere toeligting oor die NKR volg meer volledig in hoofstuk 4. Die doel van die NKR is om 'n nasionale stelsel van uitkomste daar te stel wat vergelykbare kwalifikasies sal meebring en onderwys en opleiding op 'n behoorlike standaard sal bring (Nasionale Opleidingsraad 1994:10-12; Carl 1998:15). Daar was nog nooit in die geskiedenis van die Suid-Afrikaanse onderwys so 'n drastiese en radikale proses van verandering met betrekking tot kurrikulumontwikkeling as wat tans die geval is nie (Carl 1998:11).

Dit is noodsaaklik om van die huidige ontwikkelinge kennis te neem aangesien die voorbereiding van opvoeders in die effektiewe implementering van Opvoeding vir Vrede binne hierdie konteks sal moet geskied. Die UGO laat ruimte vir 'n spektrum van waardes en daar word van gemeenskappe en die amptelike opvoedingsstelsel verwag om bepaalde waardes en kreatiewe vaardighede by leerders te ontwikkel (Wilkinson & Steyn 1998:207).

Opvoeding vir Vrede kan as waardestelsel benut word en sodoende 'n besondere rol speel in die UGO. Dit vereis egter van elke onderwyser om deeglik ingelig te wees en self oor



bepaalde waardes en vaardighede te beskik om hul opvoedingsfunksies maksimaal te kan uitvoer. UGO moet dus deeglik deur elke onderwyser verstaan word, en hoe dit deur die benutting van spesifieke programme geïmplementeer kan word. 'n Volledige bespreking daarvan sal in hoofstuk 4 geskied. Hierdie studie fokus dus nie net op Opvoeding vir Vrede nie, maar ook op toepaslike kurrikulumteorie wat belangrik is by die opstel van enige nuwe kurrikulum. 'n Kennis van en kundighede in kurrikulumkunde is dus essensieel. 'n Gebrekkige kurrikulumkennis en onvoldoende kundighede kan lei tot gebrekkige kurrikulering. Ook onderwysers behoort kennis te neem van die belangrikheid van kurrikulumteorie. Vervolgens sal daar gepoog word om die toepaslike teorie van kurrikulumontwikkeling met Opvoeding vir Vrede as deel van die nuwe kurrikulum, te skakel.

### **3.2 OPVOEDING VIR VREDE**

Soos reeds vermeld, sal daar in hierdie hoofstuk die toepaslike kurrikulumaspekte toegelig word. Daar sal deurlopend gepoog word om die onderlinge implikasies vir en verband met Opvoeding vir Vrede aan te toon. Volgens Botha en Kirsten (1993:7) wil die Suid-Afrikaanse jeug op alle vlakke van die samelewing 'n belangrike rol vertolk in die versoeningsproses. Hulle wil wegbeweeg van die leefwyse waarbinne konflik oorheersend is. Hulle benodig onderrig in verantwoordelike vredesmaking en konstruktiewe konflikresolusie en het aanmoediging nodig om hierdie leerondervindinge met vertroue in hulle lewe toe te pas. Die verskaffing van ondersteunende opvoeding deur ouers, onderwysers asook die gemeenskap is belangrik. In Kurrikulum 2005, wat die benaming is vir die nuwe kurrikulum van die Algemene Onderwys- en Opleidingsfase in Suid-Afrika, kan Opvoeding vir Vrede sy regmatige plek inneem.

Die klaskamer moet tred hou met die werklikheid sodat die realiteite van konflik en geweld in die gemeenskap deur leerders verstaan kan word. Wedersydse hulp en sensitiewe ondersteuning deur die span is nodig om die leier te versterk. Om 'n holistiese konsep van vrede te help vorm, moet vrede gesien word as deel van die globale aspek van menswees, om sodoende geduld en uithouvermoë te ontwikkel. Vervolgens word die term Opvoeding vir Vrede eers verklaar. Hierdie terrein word toegelig, deur eerstens die begrip self te verklaar.

In Suid-Afrika het volwassenes 'n verantwoordelikheid om 'n nuwe generasie van Suid-Afrikaanse burgers wat 'n begrip het vir vrede, te ontwikkel. Dit is dan ook duidelik dat Opvoeding vir Vrede hier 'n belangrike rol kan vervul. Hierdie proses is 'n vreedsame alternatief vir geweld, oorlog en misdaad. Dit bied ook aan mense geleentheid om persoonlike, politieke en gemeenskaplike konflik op 'n meer effektiewe en vreedsame manier op te los. In 'n mate word politieke opvoeding hier aangeraak, deurdat dit kinders leer hoe om bogenoemde probleme te hanteer deur hulle eie menings te vorm en oplossings vir probleme te soek.



Opvoeding vir Vrede blyk hier dus 'n probleem-georiënteerde benadering te wees, waar die klem val op oordrag van kennis ten einde insig in hulle bepaalde agtergrond te bekom en probleme op te los. Verandering en samewerking is noodsaaklik en regerings moet die belangrike rol van Opvoeding vir Vrede besef sodat dit kan lei tot samewerking met bepaalde organisasies of programme. Samewerking tussen verskillende streke en nasies moet bestudeer word, sodat daar geleer kan word uit ander se ervaringe. Hierdie samewerking is noodsaaklik om die akademie met die gemeenskap te verbind.

Volgens Curle (1984, in Botha & Kirsten 1993:6) impliseer Opvoeding vir Vrede dat menslike potensiaal op 'n positiewe manier gerealiseer word wanneer daar 'n toestand van onrus is. 'n Toestand van onrus/geweld dui die teenoorgestelde aan, en verklaar dat hierdie toestand nadelig is vir die verwesenliking van hierdie potensiaal. Onrus hoef nie noodwendig alleen deur fisieke geweld voorgestel te word nie, maar kan ook op verskillende wyses gemanifesteer word, byvoorbeeld deur dominansie en rassisme. Selfs binne die gesin is geweld onlosmaaklik deel daarvan. Dit is belangrik om konflik aan te spreek deur die beoefening van konflikresolusievaardighede, die handhawing van goeie verhoudinge in die gemeenskap en die remediëring van die oorsake van geweld, hongersnood en alle ongelykhede.

Wulf (in Bjerstedt 1993:3) toon aan dat daar dus raakpunte is met multikulturele onderwys, opvoeding vir menseregte en opvoeding vir internasionale begrip. Die welsyn van die mens en sy menswaardigheid word sentraal geplaas. Opvoeding vir Vrede kan daarom verstaan word as 'n opvoedingswerk, waarin die pedagogie van vredestudies, konflikondersoek, vredesbewegings en 'n vredesbeleid noodsaaklik is.

Hicks (1990 soos aangehaal deur Carl 1994a:9) is daarom van mening dat Opvoeding vir Vrede 'n proses is wat 'n bydrae lewer tot die hele etos van die skool. Hierdie etos dra by tot die bereiking van die doelstellings van Opvoeding vir Vrede. Die literatuur toon duidelik dat daar nie eenstemmigheid bestaan oor die wyse waarop Opvoeding vir Vrede gekonseptualiseer moet word nie. Daar is etlike definisies wat poog om die begrip Opvoeding vir Vrede te omskryf. Die meeste definisies dui aan dat Opvoeding vir Vrede 'n proses is wat op 'n positiewe wyse konflik wil oplos deur die ontwikkeling van bepaalde kennis, waardes en gesindhede (Carl 1994a:7).

Enkele definisies van Opvoeding van Vrede sal vervolgens verskaf word. Rowinski (in Bjerstedt 1992:12) is van mening dat Opvoeding vir Vrede daardie opvoeding is wat mense voorberei om die wêreld op 'n positiewe manier te verander en waarvan menseregte 'n integrale deel is.

Verbaan (in Bjerstedt 1992:30) sluit by Rowinski aan deur te verklaar dat internasionale probleme wat die wêreld bedreig, 'n bepaalde rol speel in Opvoeding vir Vrede.

Hy noem drie areas:



- onderontwikkeling van die Derde Wêreld;
- besoedeling van die omgewing;
- oorlog en konflik tussen en binne state.

Volgens Bjerstedt (1992:13) word terme soos konflikresolusie, menseregte, internasionale opvoeding en politieke opvoeding, ontwikkelingsopvoeding of omgewingsopvoeding verkies.

Uit bogenoemde beskouinge blyk dit duidelik dat Opvoeding vir Vrede dikwels uiteenlopende aspekte beklemtoon, byvoorbeeld vanaf oorsake van geweld en konflik, opvoeding, die kind en die proses van opvoeding tot by ekologie. Die betekenis/omskrywing verskil ook van streek tot streek en word deur bepaalde omstandighede bepaal. In die meeste gevalle word daar egter 'n hoë prioriteit verleen aan die moontlike bydrae wat die skool kan lewer tot Opvoeding vir Vrede. Suid-Afrika se historiese kultuur van oorheersing en antagonisme kan selfs op mikrovlak binne die skoolsisteem gesien word. Die kultuur van geweld is oorheersend in die gemeenskap. Nie net in die openbare politiek nie, maar ook in die ontspanningsmedia, in gesinne, en die omgewing is daar verskillende vlakke van misdaad en geweld. Kinders word direk geraak deur hierdie geweld.

Dit is noodsaaklik om die kultuur van konfrontasie te verander na een van versoening. Een belangrike wyse waarop hierdie verandering teweeg gebring kan word, is deur die onderrig van nuwe vaardighede en benaderings om probleme op te los. Dit kan bereik word deur die proses van Opvoeding vir Vrede. Opvoeding vir Vrede is 'n terrein wat beide nasionaal en internasionaal besig is om veld te wen as gevolg van die wêreldwye verskynsel van geweld.

### **3.3 KURRIKULUMONTWIKKELING**

#### **3.3.1 Die proses**

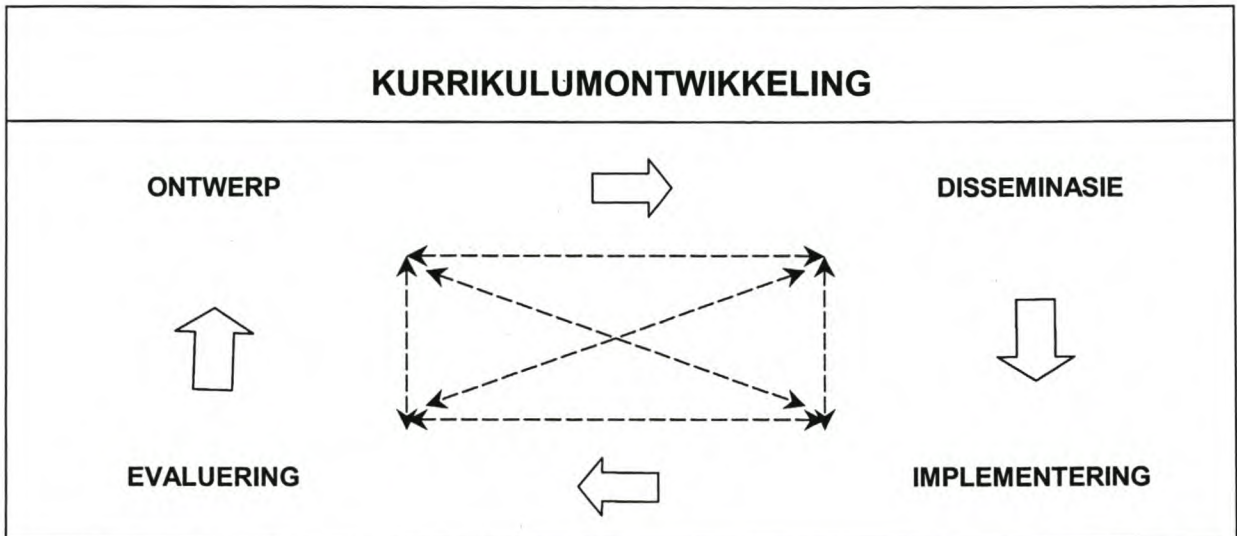
Soos reeds vermeld, is kennis en kundigheid ten opsigte van kurrikulumkunde essensieel met die oog op doelmatige kurrikulering van Vredesopvoedingsprogramme. Kurrikulumontwikkeling is 'n proses wat 'n aanvang neem by die bewuswording van 'n bepaalde behoefte. Die kurrikulum word dan vervolgens ontwerp en geïmplementeer nadat belangrike faktore onder die soeklig geplaas is, en data daarvoor ingesamel is. Die behoefte wat aanleiding gee tot die inisiëring van 'n nuwe program in kurrikulumontwikkeling, dien as fokuspunt vir alle aktiwiteite wat in die program plaasvind, soos reeds in 1995 (Johannes 1995:72-88) ten opsigte van Opvoeding vir Vrede deur die navorser vasgestel is.

Kurrikulumontwikkeling word volgens Carl (1995:21) voorgestel as 'n oorkoepelende en deurlopende proses waarin planmatigheid vanaf ontwerp tot evaluering sterk figureer, alhoewel dit nie noodwendig alles vooraf beplan kan word nie. Dikwels is dit ook 'n proses wat natuurlik ontwikkel, afhangende van die konteks en ander veranderlikes. Dit behels 'n aantal fases, naamlik kurrikulumontwerp, disseminasie, implementering en evaluering. Die einddoel



is om deur middel van 'n meer doeltreffende en sinvolle kurrikulum meer doeltreffende onderwys daar te stel. Verandering verg deeglike besinning. Kurrikulumontwikkeling laat hom moeilik ten opsigte van spesifieke fases vaspen omdat die vordering vanaf een fase na die ander eintlik verandering en ontwikkeling impliseer.

FIGUUR 3.1



(Carl 1986:21)

In figuur 3.1 word die verskillende fases voorgestel as 'n oorkoepelende en deurlopende proses waarin planmatigheid en stelselmatigheid sterk figureer. Alhoewel hierdie fases in die kurrikulumontwikkelingsproses elk sy eie probleme het, is dit belangrik dat hulle erken word, en soos dit duidelik blyk uit voorafgaande model, kan 'n nuwe kurrikulum nie daarsonder bestaan nie.

Die kurrikulumontwikkelingsproses, volgens Carl (1986:21), geskied nie op 'n lukrake wyse nie. Dit vertoon prominente fases soos ontwerp, disseminering, implementering en evaluering, en dit is nodig dat elke fase bestuur moet word. Soos enige bestuursproses, behels kurrikulumbestuur ook handeling soos beplanning, organisering, implementering en kontrolering.

Dit blyk uit die literatuur byvoorbeeld dat suksesvolle kurrikulumontwikkeling dikwels deur of in medewerking met kundige persone, wat oor die nodige kennis en vaardighede beskik, gedoen kan word. Dit moet egter duidelik gestel word dat daar waarskynlik nie 'n kurrikulumbenadering is wat daarop aanspraak kan maak om die enigste en korrekte benadering te wees nie. Kurrikulumontwikkeling kan dus alleenlik verantwoordbaar wees as die kurrikulumbetrokkenes hulself vergewis van die volgende belangrike aspekte in kurrikulumontwikkeling. Die dinamiese aard van die mens, sy omgewing en dus ook sy onderwys, moet voortdurend tred hou met die behoeftes en eise daarvan. Dit impliseer op sy beurt weer voortdurende besluitneming en vernuwingsinisiatiewe, en verandering vind dan



voortdurend plaas (Hattingh 1989:11). Kurrikulumontwikkeling vereis besluitneming op alle kurrikuleringsvlakke en tydens alle kurrikulumontwikkelingsfases. Vir die institusionalisering van 'n kurrikulum is dit noodsaaklik dat soveel as moontlik kundiges teenwoordig moet wees by alle kurrikuleringsontwikkelingsfases en in al die voorgestelde kurrikulumstrukture (Van der Merwe 1992:2-4).

- MacDonald en Ruddock (in Hattingh 1989:27) stel voor dat 'n kurrikulumontwikkelingspan verantwoordelik kan wees om die kurrikuleringsagente doeltreffend op te lei en voor te berei om 'n nuwe of aangepaste kurrikulum te institusionaliseer.
- Doeltreffende onderwys poog nie alleen om die kind intellektueel te laat ontwikkel nie, maar beoog die totale vorming tot volwassenheid en ontwikkeling van sy potensiaal (Carl *et al.* 1988:25).

Kurrikulumontwikkeling behoort dus nie eng gesien te word as 'n proses wat slegs buite die klas- en skoolverband plaasvind nie. Kurrikulering is juis die proses van kurrikulumontwikkeling wat op verskeie areas en vlakke voorkom (byvoorbeeld op nasionale vlak by kurrikulumkomitees en die netwerk vir kurrikulering, of op provinsiale vlak by onderwysdepartemente, of op skool- en klaskamervlak). Kurrikulumontwikkeling moet egter in die praktyk (skool- en klaskamervlak) gevestig word, oftewel geïntitusionaliseer word ten einde werklik sin en betekenis vir die vakonderwyser te hê. Hiervoor is effektiewe kurrikulumbestuur nodig (Van der Merwe 1992:2-3).

Daar is belangrike beginsels wat in kurrikulumontwikkeling as uitgangspunte geld, en waarsonder hierdie ontwikkeling nie noodwendig verantwoordbaar kan wees nie. Daarom moet kurrikulumbetrokkenes hulself vergewis van wat hierdie fundamentele beginsels is. Vervolgens word sekere beginsels net genoem:

Oliva (1988:31-47):

- Verandering is onafwendbaar.
- Die kurrikulum reflekteer nie net die betrokke tydsgewrig waarin dit ontstaan het nie, maar is ook die produk daarvan.
- Kurrikulumveranderinge wat vroeër plaasgevind het, kan saam met veranderinge wat op 'n latere tydstip aangebring is, voortbestaan.
- Kurrikulumverandering is die resultaat of gevolg van veranderinge wat in mense plaasvind.
- Kurrikulumontwikkeling word beïnvloed deur die koöperatiewe poging van groepe.
- Kurrikulumontwikkeling is basies 'n besluitnemingsproses.
- Kurrikulumontwikkeling is 'n nimmereindigende proses.
- Kurrikulumontwikkeling is meer effektief as dit as 'n omvattende proses gehanteer word.



- Kurrikulumontwikkeling is meer effektief as dit op 'n sistematiese wyse aangepak word.
- Kurrikulumontwikkeling begin waar die kurrikulum is.

RGN (1981:44-52):

- Die vraag na onderwys in die samelewing.
- Die leerder en die eise van die vakinhoud soos kultuurhandhawing en -uitbouing.
- Materiële lewensgehalte.
- Intermenslike verhoudinge.
- Totale lewensgehalte.
- Kultuurveranderinge.
- Nasionale verbondenheid.
- Godsdien.

In Opvoeding vir Vrede UNESCO (1974 in Kekkonen 1985:3815-3816) kom hierdie beginsels ook duidelik na vore:

- Die bevordering van leerders se intellektuele en emosionele ontwikkeling.
- Die bevordering van bepaalde eienskappe, soos 'n sin vir verantwoordelikheid teenoor en simpatie met minderbevoorregtes en onderdruktes.
- Die ontwikkeling van die vermoë om binne groepsverband te werk.
- Die ontwikkeling van 'n bereidwilligheid om voortdurend te leer.
- Die samewerking om 'n meer regverdige wêreld te skep.

Hierdie aspek kom ook duidelik na vore in die UGO en die beginsels daarvan sal in hoofstuk 4 van nader beskou word. Daar is in die proses van kurrikulumontwikkeling sekere belangrike terme wat in die kurrikulumraamwerk vervat word, soos duidelik blyk uit voorafgaande. Al hierdie terme word as noodsaaklik geag en word in samehang met Opvoeding vir Vrede verduidelik. Eerstens word die begrip kurrikulum verduidelik voordat die proses van kurrikulumontwerp toegelig word.

### **3.3.2 Kurrikulum**

Die begrip kurrikulum word egter nie net binne die skool gehanteer nie, daar is verskeie kurrikuleringsvlakke:

- die breë gemeenskap se wêreld- en lewensbeskouing wat as uitgangspunt dien vir die opvoedingsbeskouing;
- regeringswetgewing wat voorsiening maak vir implementering van opvoedingsbeskouinge;



- skoolfase- en skooltipebeplanning (Carl 1986:157-158).

Nixon (1992:53) verklaar dat 'n kurrikulum beskou moet word as 'n proses eerder as 'n produk, waar 'n bepaalde struktuur gevorm word deur organisasie en ontwerp. Rowntree (in Burke 1995:61) beskou die kurrikulum as deel van die sogenaamde opvoedkundige tegnologie, met ander woorde die ontwerp en evaluering. Dit is dus volgens hom 'n rasionele probleemoplossingsbenadering, waartydens sistematies oor leer en onderrig besin word.

Die begrip kurrikulum is afgelei van die woord *curro* wat beteken om te hardloop of om te beweeg. Die *curro* was die wedrenbaan waarop wedlope gehardloop is of waar die strydwaens meegeding het. Hierdie konsep van 'n baan het mettertyd die betekenis gekry van 'n opvoedingsbaan waarop beweeg is om leerders by bepaalde mikpunte en uitkomst te kry. Die nuwe uitkomsgebaseerde benadering wil die leerders ook neem op 'n baan wat tot bepaalde uitkomst sal lei en wat deur lewenslange leer gekenmerk word (Carl 1998:5).

Dit wil dus voorkom of die kurrikulum en die onderrig nie in isolasie gesien kan word nie. Die kurrikulum is 'n seleksie van kultuurgoedere wat daarop gemik is om aan die hand van bepaalde doelstellings rigting te gee aan die onderwysgebeure. Die kurrikulum is dus gemeenskapsgebonde en daarop ingestel om die leerders te begelei op hul pad na volwassenheid, soos dit deur daardie gemeenskap versinnebeeld word (Van der Westhuizen 1988:23).

Volgens Oliva (1988:13-14) kan die begrip kurrikulum 'n enger (stel vakke) sowel as 'n wyer (al die leerervaringe wat 'n skool tydens en na skool aan die leerders bied) betekenis hê.

Schubert (1986:40) verklaar dat kurrikulum vanuit 'n wye perspektief aangebied word:

- Kurrikulum is inhoud.
- Dit is 'n program met beplande aktiwiteite.
- Dit bevat bepaalde leeruitkomst.
- Dit is 'n kulturele reproduksie van 'n gemeenskap.

Ralph Tyler (1973:1) onderskei tussen vier fasette in die ontwikkeling van 'n kurrikulum, te wete die identifiseer van doelstellings, selekteer van inhoude, organiseer van die leergeleenthede en die daarstel van 'n evalueringsplan ten einde te bepaal in watter mate die doelstellings bereik is (Van der Westhuizen 1988:23).

Skilbeck (1984:2) omskryf kurrikulumontwikkeling as ... *die beplanning, ontwerp, implementeer en valueer van 'n program vir leerders se studie aan die opvoedkundige inrigting waaraan hulle verbonde is*. Nadat 'n bepaalde behoefte geïdentifiseer is, word inligting versamel en geïnterpreteer, en die kurrikulum daarvolgens ontwerp en geïmplementeer. In die aanloop tot die ontwikkeling van 'n nuwe kurrikulum kan kennis geneem word van nog behoeftes. In die



ontwerpfase word dan 'n plan saamgestel om hierdie behoeftes aan te spreek. Uit voorafgaande blyk die veelkantigheid van die begrip kurrikulum duidelik.

Vir die doeleindes van hierdie studie word die begrip kurrikulum beskou as *'n definitiewe rigtinggewende opvoedingsbaan, wat nodig is om aan leerders sekere kennis oor Opvoeding vir Vrede te verskaf*. Hierdie kennis kan lei tot die ontwikkeling van sekere vaardighede, asook die stel van waardes en norme wat deel is van Opvoeding vir Vrede. Omdat programme in Opvoeding vir Vrede ontwerp moet word, is dit nodig om vervolgens die fases van kurrikulumontwerp van nader te beskou.

### 3.4 KURRIKULUMONTWERP

Kurrikulum kan as 'n skoolkurrikulum beskou word wanneer daar 'n verdere inkleding van die betrokke skoolfases plaasvind. 'n Betrokke skoolkurrikulum word ontwerp en of ontwikkel na gelang van die betrokke gemeenskap en leerders se behoeftes. Dit gaan hier oor die bewuswording van 'n behoefte aan 'n verbeterde of nuwe kurrikulum, sowel as oor die konstruksies van die kurrikulum en die implementering ten einde die kurrikulum te verbeter (Carl 1995:48).

Kurrikulumontwerp het nie net betrekking op die skep of ontwerp van 'n kurrikulum nie, maar ook op die moontlike herbeplanning van 'n bestaande, nadat 'n deeglike evaluering gedoen is. 'n Betrokke skoolkurrikulum word ontwerp en/of ontwikkel na gelang van die betrokke gemeenskap en leerders se behoeftes. Dit behoort voorsiening te maak vir verpligte en opsionele leeraktiwiteite in die vorm van eksamen-, en nie-eksamenvakke, sowel as vir toepaslike naskoolse bedrywighede (Van der Merwe 1992:8).

Dit gaan oor die daarstelling van 'n onderwysplan wat aandui wat die leerder moet bemeester en waarom. Die kurrikulum en die onderrig staan nie los van mekaar nie. Daarom sal daar tydens die ontwerp van die kurrikulum rekening gehou moet word met die feitlikhede en menslikhede van die beoogde leersituasies en die kriteria waaraan die kurrikulum moet voldoen. Dit het 'n multi-dissiplinêre karakter en kan ook op verskeie vlakke aangewend word. Daar is ook verskeie veranderlikes wat die kurrikuleerder in ag moet neem, afhangende van die vlak waarop beweeg word, sowel as die betrokke konteks. Dit is dus nie 'n vaste resep wat uit bestanddele en vaste reëls bestaan nie, maar 'n proses wat deur buigsaamheid en soepelheid gekenmerk moet word, en waarin bepaalde veranderlikes 'n sterk invloed uitoefen. Kurrikulumontwerp sluit aspekte in soos planmatigheid, spanbenadering en verantwoordelike besluitneming. Volgens Barrow (1984:7) behoort aandag gegee te word aan die inhoud wat ingesluit moet word, en die wyse waarop dit aangebied en geëvalueer moet word.

Kurrikulumontwerp word deur enkele skrywers soos volg voorgestel:



**TABEL 3.1: PROSES VAN KURRIKULUMONTWERP**

<b>Hodder/Stoughton (in Wheeler 1976:31)</b>	<b>Van Dyk (in Krüger 1980:33)</b>	<b>Glen Hass (1977:234)</b>
Seleksie van doelstellings, doelwitte, ens.	Seleksie	Identifisering van die konteks waar kurrikulum geïmplementeer gaan word
Die seleksie van leer-ondervindinge	Ordering	Bepaling van objektiewe en die selektering van doelstellings
Die kies/seleksie van inhoud	Doelstelling	Selektering, voorbereiding, implementering van strategieë
Organisering en integrasie van leerondervindinge en inhoud	Evaluering	Evaluering
<b>Taba (1962:10)</b>	<b>Steyn (1985:129)</b>	<b>Wheeler (1976:24-25)</b>
Bepaling van behoeftes	Bepaling van beginsels	Seleksie van doelwitte, doelstellings en objektiewe
Formulering van doelwitte	Doelformulering	Selektering van leerinhoud
Selektering van leerinhoud	Seleksie en ordening van inhoud	Seleksie van leerervarings in bereiking van doelwitte/doelstellings
Selektering van leerervarings	Stel van metodologiese en evalueringsriglyne	Die organisering en integrering van leerondervindinge
Ordering van leerervarings	Die ontwikkeling van kurrikulummateriaal	Evaluering
Evaluering van die kurrikulum	Evaluering	

Dit blyk duidelik uit bostaande dat dit in die proses van kurrikulumontwerp dikwels in hoofsaak handel oor die daarstelling van 'n onderwysplan, wat die leerproses wil bevorder ter optimale ontwikkeling van die leerder en die realisering van bepaalde uitkomst. Die ontwerp van die kurrikulum moet rekening hou met die feitlikhede en menslikhede van die beoogde leersituasies, asook die bepaalde kriteria waaraan die kurrikulum moet voldoen. Vervolgens word die kriteria waarvolgens 'n kurrikulumontwerp gekies kan word, in tabelvorm voorgestel:



**TABEL 3.2: FAKTORE TYDENS DIE ONTWERP VAN 'N KURRIKULUM**

<b>Krüger (1980:110)</b>	<b>Gorton (in Carl 1995:87)</b>	<b>Doll (1978:173)</b>
Lewensvatbaarheid	Die kurrikulum moet die werklike doelstellings bevorder	Kindgesentreerd wees
Normoriëntering	Die behoeftes van die gemeenskap moet in ag neem word	Gemeenskap moet in ag geneem word
Sosialisering	Die kurrikulum moet die kognitiewe, affektiewe en psigometriese aspekte beklemtoon	Opvoedkundige en administratiewe eise moet in ag geneem word
Individualisering	Wel gedefinieerde opvoedkundige doelstellings is essensieel	Effektiewe evaluering is 'n deel van kurrikulumontwerp
'n Aanvaarbare propedeutiese bestemming		Didaktiese eise moet in berekening gebring word
Tydoriëntering		
Opvoedingsverwerkliking		

Hierdie tabel 3.2 toon duidelik dat daar talle faktore is wat in ag geneem moet word tydens die ontwerp van 'n kurrikulum:

- Die kurrikulum behoort lewensvatbaar te wees en aanpas by die betrokke konteks.
- Dit moet die bepaalde waardes en norme wat veral noodsaaklik is in die opvoeding van 'n leerder, insluit.
- Aandag moet gegee word aan opvoedkundige aspekte soos die kognitiewe, affektiewe en psigometriese.
- Dit is egter die gemeenskap se behoeftes wat bepalend is in bogenoemde, omdat daardie leerder deel gaan vorm van 'n sosiale gemeenskap. Dit blyk dat die kurrikulum daarom hoofsaaklik kindgesentreerd behoort te wees. Bogenoemde faktore speel ook 'n rol in die onderrig van Opvoeding vir Vrede. Wanneer 'n kurrikulumontwerp lewensvatbaar is, sal leerders 'n belangstelling toon in die bepaalde kurrikulum. Die sosiale aspekte moet egter in ag geneem word en behoort die realiteite van die lewe te reflekteer en daarmee verband te hou. Kurrikulumontwerp vereis normaalweg deeglike en weldeurdagte beplanning en besluitneming om sodoende 'n omvattende kurrikulum daar te stel. Om die belangrikheid



van kurrikulumontwerp uit te lig, word al hierdie faktore in samehang met Opvoeding vir Vrede bespreek.

### **3.4.1 Modelle vir kurrikulumontwerp**

Daar is verskillende modelle (Taba 1962; Walters 1978; Krüger 1980; Carl & Blanckenberg in Carl 1986; Oliva 1988) vir kurrikulumontwerp wat in ag geneem kan word by die ontwerp van 'n kurrikulum vir Opvoeding vir Vrede. Die modelle hou almal daarmee rekening dat alle kurrikula aan verandering onderworpe is, dat dit 'n evaluerende proses is en daarom deurlopend hersien moet word.

Sommige modelle is meer kompleks, terwyl ander eenvoudiger van aard is. Bepaalde aanpassings kan gemaak word om in elkeen se behoeftes te voorsien. Die benutting van 'n model is waardevol omdat dit rigting gee aan 'n kurrikulum.

Oliva (1988:16) se model, wat ook in hierdie proefskrif benut sal word, sluit die volgende aspekte in:

- Spesifikasie van die leerders se behoeftes.
- Spesifikasie van die gemeenskap se behoeftes.
- Doelstellings van die skool.
- Behoeftes van die leerders.

Hierdie komponente behoort ook tydens die proses van Opvoeding vir Vrede benut te word.

### **3.4.2 Situasië-analise**

Die doel van 'n situasie-analise is om 'n behoeftebepaling te maak, aangesien die resultate die latere ontwerp sal beïnvloed. Dit is van besondere belang indien 'n relevante program vir Opvoeding vir Vrede ontwerp word. Die proses van 'n situasie-analise behoort nie net aan die begin van 'n kurrikulum te geskied nie, maar moet ook deurlopend plaasvind sodat noodsaaklike aanpassings betyds gemaak kan word. Dit dui op bepaalde behoeftes van die gemeenskap en die leerder, en sal dikwels duidelik uit die doelstellings blyk.

Volgens Robinson (in Krüger 1980:15) is daar drie tradisionele bronne wat in ag geneem word by bogenoemde proses:

- die behoeftes van die kind;
- die aansprake van die samelewing; en
- die inhoud van waardes wat van die dissiplines afkomstig is.



- Die navorser maak 'n fyn ontleding van die hele terrein van kurrikulumkunde. Dit word ook beskou as behoeftebepaling op die verskillende vlakke van die leerders soos byvoorbeeld die:
  - fisiese groei en ontwikkeling;
  - persoonlikheidsfaktore;
  - logistieke aspekte;
  - fisiese omgewing;
  - navorsing; en
  - gemeenskap (Carl 1995:97-100).

Lindeque in Jacobs en Gawe (1996:144) verklaar dat in die proses van situasie-analise ... *one of these situational factors, for example is the pupils previous knowledge. The sizing up of a situation to understand it fully and to find clues for deciding what to do. The teacher should consider how much the pupil knows about the learning content at the beginning of the course, module or lesson, these factors are:*

- *the age and intelligence level of the pupils*
- *the abilities of the teacher*
- *the facilities and resources of the school*
- *the size of the class.*

Volgens Carl *et al.* (1988:30-31) en Chalufa (in Jacobs & Gawe 1996:105) word daar in 'n situasie-analise inligting t.o.v. die volgende benodig:

#### **- Leerders**

Meer inligting is nodig ten opsigte van die aantal inskrywingsgetalle asook die ontwikkeling en leer van leerders van verskillende ouderdomme, hulle fisiese groei, prestasies in spesifieke vakke, hul psigologiese behoeftes, hulle intellektuele en kreatiewe ontwikkeling, hul persoonlikheidsfaktore en hul houdings ten opsigte van die skool, huis en die onderskeie vakke.

#### **- Inhoud**

Leerinhoude behoort aan die hand van die volgende geanaliseer te word: aansluiting by doelstellings, omvang, relevansie, moeilikheidsgraad, beskikbare bronne, eise en voorskrifte van sillabus, omvang van studie, ordening, tydskedulering, handboeke wat beskikbaar is, ander beskikbare leerinhoude, geskiktheid vir betrokke leerders en die struktuur van die vakinhoud.



### **- Fisiese omgewing**

Die volgende kan as riglyne dien vir 'n situasie-analise van die skoolomgewing, te wete die aard van die skoolkurrikulum, tipes en getal klaskamers, getal leerders in skool, taalmedium, getal onderwysers, getalle: mans en vrouens, gemeenskap waarbinne skool geleë is, ingesteldheid van personeel met betrekking tot innovasie, leierskap binne die skool, vlak van kurrikulumkennis en -vaardighede, gehalte van vakspanstelsels, personeelontwikkeling in die skool, beskikbaarheid van bronne in biblioteek/mediasentrum en die bestaan van 'n positiewe klimaat ter bevordering van kurrikulumontwikkeling.

Ten opsigte van die klaskamer, behoort die volgende oorweeg te word, te wete fisiese ruimte, beligting en ventilering, voldoende banke, vakatmosfeer, klaswisseling, permanente vaklokaal vir onderwyser, naslaanwerke in klas/biblioteek se beskikbare media in klas.

### **- Onderwyser**

Tydens 'n situasie-analise of behoeftebepaling van die onderwyser, behoort die volgende oorweeg te word, te wete sy/haar siening teenoor onderwys in die breë, teenoor leerders, en teenoor die vak; omvang van kurrikulumkennis en -vaardigheid, van vakkennis, kwalifikasies, onderwyservaring, suksesse behaal; soepelheid, buigsaamheid en leierstyl; en onderwysvermoë.

### **- Gemeenskap**

Dit is ook essensieel om die breë gemeenskap, sowel as die betrokke skool se plaaslike gemeenskap, onder oë te neem. Behoeftes kan wissel vanaf die meer fisiese (byvoorbeeld voedsel, klere, huisvesting) tot die meer psigologies en normgeoriënteerde behoeftes (soos vryheid, vrede, waardes van 'n beskouing, opvoeding, onderwys, geletterdheid, begrip vir ander kulture, loopbaangeleenthede, beroepsvoorbereiding, 'n akademies- of meer tegnies-georiënteerde kurrikulum, gesinsvoorligting, ensovoorts) (Carl *et al.* 1988:31).

Na aanleiding van bogenoemde is dit duidelik dat effektiewe kurrikulumontwikkeling verandering en vernuwing impliseer. Voorts moet besluite op verskillende vlakke, op grond van beskikbare inligting, planmatig en weldeurdag geneem word. Dit moet dus van kardinale belang wees om in 'n situasie-analise diegene in die onderwysorganisasie ten volle in te lig en betrokke te hou, ten einde die beste besluite te neem en dus optimale ontwikkeling te verseker.

### **- Ondersoek van 1994**

Met die oog op 'n ontwikkeling van 'n kurrikulumraamwerk vir Opvoeding vir Vrede is daar alreeds in Oktober 1994 'n empiriese ondersoek deur Johannes (1995:88) aan tersiêre inrigtings in Suid-Afrika geloods. Daar is besef dat onderwysers een van die belangrikste rolspelers is, en daarom is besluit om veral klem te lê op die opleiding van onderwysers. Die



empiriese ondersoek moes die huidige stand van onderwys-opleiding in Opvoeding vir Vrede in Suid-Afrika bepaal. Deur middel van hierdie ondersoek is bepaalde leemtes geïdentifiseer waarop sinvolle aanbevelings gemaak is ten opsigte van die beoogde kurrikulumraamwerk vir onderwysers in Opvoeding vir Vrede. Vervolgens word daar op bladsye 61-65 'n uiteensetting gegee van die empiriese ondersoek wat deur Johannes (1995:88) gedoen is. Hierdie data word aangevul met die data uit die latere proses van onderhoudvoering.

Die algemene doelstelling van hierdie ondersoek was dan ook om vas te stel in watter mate Opvoeding vir Vrede betrek word by die opleiding van onderwysers in Suid-Afrika. Daar is ook besondere doelstellings in hierdie ondersoek gestel, te wete:

- Om te bepaal in watter mate kolleges en universiteite bekend is met die konsep Opvoeding vir Vrede.
- Om deur middel van 'n opname vas te stel in watter mate Opvoeding vir Vrede vir die Suid-Afrikaanse onderwys van belang is.
- Om vas te stel of daar in bepaalde departemente/fakulteite of opleidingsinstansies sekere modules of kursusse is wat spesifiek ressorteer onder die benaming Opvoeding vir Vrede.
- Om rolspelers te identifiseer wat tans by opleidingsinstansies gemoeid is met enige aktiwiteit ten opsigte van Opvoeding vir Vrede.
- Om te bepaal of Opvoeding vir Vrede ingesluit is in die aanvanklike onderwyseropleiding en of daar modules of kursusse is wat verwant is aan Opvoeding vir Vrede.
- Om bepaalde breë inhoude vir Opvoeding vir Vrede te identifiseer soos wat dit by opleidingsinstansies aangetref word.
- Om te bepaal in watter mate sekere breë inhoude van Opvoeding vir Vrede moontlik onder ander benaminge en op ander wyses gehanteer word, asook watter modules of kursusse aangebied word.

'n Vraelys is in Engels en Afrikaans opgestel en daarna aan altesaam 102 universiteite en kolleges gestuur. Die doel van die vraelysondersoek is in 'n brief uiteengesit, en 'n versoek is gerig aan diegene wat betrokke is by Opvoeding vir Vrede om die vraelys in te vul en na voltooiing terug te stuur. Aangesien hierdie studie fokus op onderwyseropleiding in Opvoeding vir Vrede, is vraelyste gestuur aan tersiêre instansies wat gemoed is met onderwyseropleiding. Daar is 102 vraelyste aan sowel universiteite as onderwyserskolleges gestuur en 40 is terugontvang. Dit was 'n respons van 39,2%.

Respondente is gevra in watter mate hulle met die konsep Opvoeding vir Vrede bekend is. 'n Kommerwekkende hoë 59% van die respondente het toe aangedui dat hulle onvoldoende kennis het ten opsigte van Opvoeding vir Vrede. Hierdie resultate toon duidelik dat diegene



wat gemoeid is met onderwyseropleiding, in hul opleidingskurrikula aandag sal moet gee aan modules en kursusse wat gerig is op Opvoeding vir Vrede.

Die respondente is ook gevra om hul mening te lug ten opsigte van die belangrikheid van Opvoeding vir Vrede vir die Suid-Afrikaanse onderwys. 'n Baie hoë 89,2% van die respondente was van mening dat Opvoeding vir Vrede wel van groot belang is vir die Suid-Afrikaanse onderwys en dus uiters relevant is, terwyl slegs 10,8% van die respondente aangedui het dat Opvoeding vir Vrede nie belangrik is vir die Suid-Afrikaanse onderwys nie.

Respondente is ook versoek om aan te dui of daar in hulle fakulteite/departemente/instansies 'n kursus of module is wat spesifiek onder die benaming Opvoeding vir Vrede aangebied word. Uit gegewens wat deur die respondente verstrek is, het 97,3% van die kolleges en universiteite aangetoon dat geen kursusse of modules onder die spesifieke benaming Opvoeding vir Vrede aangebied word nie. Slegs by een universiteit word 'n kursus onder hierdie benaming aangebied.

Respondente moes aandui of enigiemand in hulle fakulteit/departement/instansie gemoeid is met enige aktiwiteit wat verwant is aan Opvoeding vir Vrede. Uit gegewens deur die respondente verstrek, blyk dit dat slegs 35,1% van die respondente betrokke is by aktiwiteite wat verwant is aan Opvoeding vir Vrede, terwyl 'n hoë 64,9% glad nie betrokke is nie. As onthou word dat 89,2% van die respondente dit as belangrik beskou, is slegs 'n klein minderheid wel betrokke by Opvoeding vir Vrede.

Respondente wat aangedui het dat hulle wel by Opvoeding vir Vrede betrokke is, is versoek om aan te dui hoe hierdie aktiwiteit plaasvind. Uit gegewens wat deur respondente verstrek is, blyk dit dat hulle op 'n verskeidenheid wyses daarmee gemoeid is. Die meeste betrokkenheid geskied individueel (45,4%), terwyl die span- of samewerkingsaspek ook steun geniet.

Op een vraag moes respondente aandui of daar fakulteite/departemente of instansies is wat modules/kursusse wat betrekking het op of verwant is aan die terrein van Opvoeding vir Vrede tydens aanvanklike onderwyseropleiding ('n eerste opleiding dus) verskaf. Uit gegewens wat deur respondente verstrek is, blyk dit duidelik dat 21,6% wel modules of kursusse wat verband hou met Opvoeding vir Vrede aanbied, terwyl vir 'n hoë 78,4% van die respondente dit nie die geval is nie.

Respondente is ook versoek om, indien hulle wel modules wat verband hou met Opvoeding vir Vrede verband hou binne kursusse of selfs kursusse in geheel aanbied, hulle voorbeelde daarvan moet noem. 'n Verskeidenheid van kursusse en modules is vermeld. Dit word kortliks soos volg aangedui: opsionele modules oor konflikresolusie; voorligting- en raadgewingmodules; modules binne die Hoër Onderwysdiploma, B.Ed- en M.Ed-grade; modules in Onderwyskunde wat handel oor multikulturele opvoeding; 'n kursus in



Sosiopedagogiek getiteld Samelewingsopvoedkunde; onderrig in Ontwerpkuns waar sekere afdelings oor spesifieke lewenswaardes handel; sekere kursusse in die Hoër Onderwysdiploma wat sekere aspekte van vrede aanbied, byvoorbeeld algemene voorligting, lewensvaardighede, konflikresolusie; 'n module oor Politieke Opvoeding in onderwysdiploma; modules oor voorligting en raadgeving; asook werksinkels in Opvoeding vir Vrede. Dit is duidelik dat die meeste modules nie in geheel op die totale proses van Opvoeding vir Vrede fokus nie, maar slegs op enkele aspekte daarvan.

Slegs enkele respondente het aangedui wat beoog word met bogenoemde kursusse deur ook hul doelstellings en breë inhoude te verskaf. Hierdie doelstellings en inhoude sluit die volgende in: die bevordering van staatsburgerlike opvoeding en die beklemtoning van vormingsperspektiewe; die versterking van multikulturele waardes; die integrasie van Opvoeding vir Vrede of 'n deel van die algemene kurrikulum; die skakeling met organisasie en instansies om sodoende vrede te bevorder; die opleiding van studente tot sinvolle volwassenheid; asook die effektiewe opleiding in burgerskap. Kolleges en universiteite wat wel in die aanvanklike onderwyseropleiding kursusse en modules in Opvoeding vir Vrede aanbied, spesialiseer dus nie noodwendig spesifiek in Opvoeding vir Vrede nie. Daar word veral klem gelê op lewenswaardes, konflikhantering en die skep van 'n vredeskultuur.

Respondente moes ook aandui of enige modules oor Opvoeding vir Vrede (of verwante aspekte) in hul nagraadse onderwyseropleidingsprogramme (soos byvoorbeeld B.Ed, M.Ed) ingesluit word. Uit gegewens wat deur die respondente verskaf is, blyk dit dat daar by slegs 8,1% van die respondente modules of kursusse in Opvoeding vir Vrede tydens nagraadse onderwyseropleiding is, terwyl 'n hoë 91,9% aandui dat daar geen spesifieke modules of kursusse in Opvoeding vir Vrede tydens nagraadse onderwyseropleiding aangebied word nie. Hierdie hoë persentasie dui 'n duidelike leemte aan, veral as in aanmerking geneem word dat die meeste respondente aangedui het dat Opvoeding vir Vrede wel belangrik is vir die Suid-Afrikaanse onderwys. By 'n sekere universiteit word wel in die B.Ed-graad 'n module in Multikulturele Onderwys gebied, terwyl 'n module oor Opvoeding vir Vrede in Geskiedenismetodiek by 'n kollege aangebied word.

Respondente moes aandui of die volgende breë inhoude aandag geniet in hulle huidige kurrikulums en of hul van mening is dat dit wel aandag moet geniet: 'n begrip van vrede, geweld en konflik die wortels van konflik; konflikresolusie; skepping van 'n vredeskultuur; menslike verhoudingsvaardighede; demokratiese kultuur; genesing van die wonde van geweld; 'n ywer om vir vrede te werk; nasiebou; internasionale verstandhouding en samewerking; en individuele verantwoordelikheid in die opbou van vrede. Vrae moes net deur 'n ja- of nee-respons beantwoord word. Die resultate word in tabel 3.3 weergegee.



**TABEL 3.3: BREEË INHOUDE IN OPVOEDING VIR VREDE**

INHOUDE	Kry tans aandag			Behoort aandag te kry			Onseker	Bedorwe
	0-respons	Ja	Nee	0-respons	Ja	Nee		
Begrip van vrede, geweld en konflik	32	30	38	46	51	0	3	
Die wortels van konflik	21	38	41	47	49	0		4
Konflikresolusie	19	46	35	49	46	0	5	
Skepping van 'n vredeskultuur	16	43	41	22	76	0	2	
Menslike verhoudingsvaardighede	13	49	35	51	0	46	3	3
Demokratiese kultuur	21	38	41	54	0	41	5	
Gesondmaking van die wonde van geweld	24	22	54	78	0	14	8	
Werk in die rigting van vrede	24	24	52	65	0	27	8	
Nasiebou	24	22	54	54	0	35	11	
Internasionale verstandhouding en samewerking	24	14	62	68	0	16	11	
Individuele verantwoordelikheid in die opbou van vrede	32	16	52	65	0	22	13	

Uit die frekwensies, soos in die tabel teenoor elke bepaalde aspek aangedui, blyk dit duidelik dat kernaspekte van Opvoeding vir Vrede nie baie aandag kry nie, byvoorbeeld genesing van die wonde van geweld (slegs 22%); werk vir vrede (24%); nasiebou (22%); internasionale verstandhouding en samewerking (14%); en individuele verantwoordelikheid in die opbou van vrede (16%). Talle respondente het 'n 0-respons gegee. Daar is wel enkele temas wat 'n redelike mate van aandag geniet, te wete menslike verhoudingsvaardighede (49%); konflikresolusie (46%); en die skepping van 'n vredeskultuur (43%), maar dit is duidelik dat hier 'n bepaalde leemte in onderwyseropleiding bestaan.

Dit blyk uit die resultate dat die respondente van mening is dat al hierdie temas belangrik is en in 'n program oor Opvoeding vir Vrede ingesluit moet word.



Uit die uitslag van daardie vraelys blyk dit duidelik dat daar wel in die doel van die empiriese ondersoek geslaag is (sien Johannes 1995). Volgens die gegewens is daar bepaalde behoefteareas geïdentifiseer. Daar is 'n duidelike gebrek aan kennis ten opsigte van Opvoeding vir Vrede, wat dui op 'n leemte aan kursusse en modules in opleidingskurrikula van kolleges en universiteite wat met onderwyseropleiding gemoeid is. Dit is ook uit hierdie ondersoek baie duidelik dat die meerderheid respondente Opvoeding vir Vrede as noodsaaklik vir onderwyseropleiding beskou, al geniet dit tans nie baie aandag in kursusse nie.

Die bepaalde breë inhoude soos in tabel 3.3 aangedui word, word in sekere gevalle wel deur respondente behandel, alhoewel nie altyd onder die spesifieke benaming Opvoeding vir Vrede nie. Hierdie inhoude is verteenwoordigend van wat in so 'n kurrikulum ingesluit behoort te wees. Uit die ondersoek blyk dit duidelik dat daar in Suid-Afrika, sowel as op internasionale gebied, 'n groot leemte is ten opsigte van onderwyseropleiding in Opvoeding vir Vrede. en dat bepaalde programme ontwerp sal moet word om in hierdie behoefte te voorsien.

Uit hierdie betrokke ondersoek blyk duidelik dat daar bepaalde behoeftes bestaan (bv. die skep van 'n demokratiese kultuur, die bepaling van die wortels van konflik, konflikresolusie, nasiebou, die genesing van die wonde van geweld, ens.) wat in toekomstige opleidingsprogramme aangespreek moes word. Reeds op daardie stadium was 'n program in Opvoeding vir Vrede van kritiese belang en het dit binne die Suid-Afrikaanse konteks ontbreek.

### **3.4.3 Doelstellings**

Doelstellings is bepalend vir die ontwerp van programme sowel as vir die evaluering daarvan. Dit help ook om die kwaliteit van die onderrig te bepaal en dien as 'n voorvereiste vir alle onderrigleersituasies op alle vakgebiede en alle vlakke.

Cawood, Muller en Swartz (1982:28) sluit hierby aan deur te verklaar dat doelstellings die onderwys rig en die kwaliteit van onderrig help bepaal. Doelstellings kan tydens die opstel van 'n verantwoordbare en hanteerbare werkplan as basis dien vir die besluitnemingsproses.

Aansluitend hierby vermeld Carl *et al.* (1988:33) dat doelstellings en doelwitte moontlik op drie onderwysvlakke geformuleer kan word:

- Die makrovlak, waar dit gaan om die identifisering van die eindbestemming op nasionale vlak, binne 'n bepaalde kultuurverband, binne 'n skoolfase vir 'n besondere groep of breë kurrikulering vir 'n besondere vak.
- Die mesovlak, waar dit gaan om die identifisering van doeleindes binne 'n bepaalde skoolkurrikulum of meer volledige vakkurrikulering.
- Die mikrovlak, waar dit gaan om die identifisering van doeleindes binne 'n bepaalde vakmodule of selfs 'n leseenhed.



Die aangeleentheid van makro-, meso- en mikrovlak is baie relatief, en hierdie vlakke kan selfs al drie binne 'n betrokke skool voorkom. Doelstellings kan hiërargies verbreed word vanaf onderrigdoelstellings in die klaskamer tot by die breë opvoedingsdoelstellings wat ontstaan uit die breë gemeenskap se wêreld- en lewensbeskouing (Carl *et al.* 1988:33).

Volgens Chalufu in Jacobs en Gawe (1996:106) help doelwitte en doelstellings met:

- die seleksie en organisasie van die leerinhoud;
- die seleksie van leerstrategieë; en
- die evaluering van opvoedkundige programme.

In Van der Horst en McDonald (1997:32-43) word daar gewys op die verskillende taksonomieë, wat help om doelstellings op 'n bepaalde wyse te rig. Die taksonomie verwys spesifiek na die verskillende domeine wat in die opvoedingsproses gebruik word om denke op 'n logiese wyse te orden. Hierdie klassifikasiestelsel verwys na die kognitiewe, affektiewe en ook die psigomotoriese vlakke van ontwikkeling, en meer spesifiek na elkeen se waarde vir die onderwyser. Hierdie taksonomieë word vervolgens net genoem, soos aangehaal deur Van der Horst en McDonald (1997:32-43):

Bloom se taksonomie dui op ses areas, nl. die kognitiewe vermoë wat verwys na kennis, begrip, toepassing, ontleding, sintese en evaluering. Gaques kyk weer spesifiek na intellektuele vaardighede soos diskriminering, organisering en probleemoplossing.

Krathwohl wys op die volgende vyf opvoedkundige uitkomst: ontvang, respons, waardering, organisering van waardes en kenmerke van waardes. Elke taksonomie het sy eie spesifieke toepassing en gebruike, maar elkeen voorsien op 'n unieke manier aan 'n bepaalde behoefte waarin leer beskryf kan word en plaasvind. Hierdie benadering tot leer en onderrig is meer leergesentreerd, en die leerder moet meer krities wees in die opvoedkundige proses.

Ook ten opsigte van Opvoeding vir Vrede speel doelstellings 'n prominente rol en rig dit die hele proses. Opvoeding vir Vrede kan nie in 'n vakuum gesien word nie. Dit is belangrik om tydens die opvoedingsproses in gedagte te hou wat daarmee bereik moet word, naamlik wat die doelstellings is. Carl (1994a:8) beklemtoon dat doelstellings van Opvoeding vir Vrede eerder dui op 'n proses as 'n produk waarbinne die ontwikkeling van bepaalde kennis, gesindhede en vaardighede 'n hoë prioriteit geniet.

In Opvoeding vir Vrede word taksonomieë deur Hicks (1988) in drie domeine verdeel:

<b>Vaardigheid:</b>	kritiese denke, samewerking, empatie, selfgelding, konflikresolusie en politieke geletterdheid
<b>Houdings:</b>	selfrespek, respek vir ander, ekologiese besorgdheid, openheid, visioen-georiënteerdheid en verbintenis tot geregtigheid



**Kennis:** kontemporêre konfliktsituasies en pogings wat aangewend word om dit op te los, verskillende konsepte van vrede en voorbeelde van individue en groepe wat aktief vir vrede werk, oorlog, die probleem wat atoomkrag skep, gevalle van ongeregtigheid, die begrippe, mag, geslag, ras, omgewing en toekoms

Opvoeding vir Vrede is daardie proses waartydens gepoog word om bepaalde positiewe houdings en gesindhede en waardes te ontwikkel. Klem word dus geplaas op aspekte soos die ontwikkeling van selfstandigheid, goeie menseverhoudings, respek vir ander, erkenning van ander se regte, konflikresolusie, leerderdeelname en respek vir kinders as mense, en hul reg tot deelname aan besluitneming.

Deur middel van hierdie proses wil daar met bepaalde

- kognitiewe doelstellings kennis ontwikkel word;
- affektiewe doelstellings houdings en gesindhede ontwikkel word;
- behavioristiese doelstellings mense se gedrag verander word.

Bogenoemde doelstellings kan alleenlik bereik word deur sekere inhoudstemas, byvoorbeeld menseregte, konflikresolusie, ensovoorts ten volle te benut as deel van Opvoeding vir Vrede in die skoolkurrikulum.

Bjerstedt (1992:20) meld dat dit essensieel is om duidelikheid te hê oor die houdings, vaardighede, waardes en gedrag wat ontwikkel moet word. Tydens 'n internasionale vraelysondersoek (1991 en 1992) het hy sewentien geïdentifiseer wat as doelstellings beskou word.

Hierdie doelstellings is soos volg:

- Wêreldperspektiewe.
- Die vermoë om alternatiewe visies te genereer.
- Interkulturele bewustheid.
- Insig in huidige sosiale onregverdigheide en 'n gebrek aan gelykheid in die wêreldgemeenskap.
- Bereidwilligheid om vir regverdigheid en 'n meer eweredige verdeling te werk.
- Aanvaarding van 'n etiek ten opsigte van menseregte.
- Bereidwilligheid en 'n strewe om vir vrede te werk en wel teen geweld-gebaseerde oplossings.
- Gereedheid om alternatiewe visies vir die samewerking met ander te ontwikkel.
- 'n Etiek van nie-gewelddadigheid.



- Insig in die onstabiliteit en risiko's van geweld-gebaseerde oplossings.
- Die vermoë om krities na historiese en resente ontwikkelinge te kyk.
- Betrokkenheid by die ontwikkeling van 'n wêreldgemeenskap.
- Ekologiese perspektiewe.
- Wye veld van verantwoordelikhede.
- Die vorm van 'n eie standpunt.
- Bewustheid van vooroordele.
- Die nastreef van 'n gelykheidsideaal.

Ander doelstellings wat deur hom aangedui is, is goeie kommunikasie en interpersoonlike verhoudinge wat kinders en volwassenes bemagtig om rasioneel te gesels oor en ondersoek in te stel na oplossings vir geweld en onregverdighede. Die aspek van kreatiewe konflikresolusie word ook sterk beklemtoon as doelstelling. Hier word spesifiek gedink aan kognitiewe aspekte sowel as waardes.

Die Nottinghamshire Onderwysowerheid (1984, soos aangehaal deur Botha & Kirsten 1993:76), beskou die volgende as belangrike doelstellings:

- Om die begrip van vrede en sy implikasies te verstaan en daardeur die vermoë te ontwikkel om te strewe na vrede in verhoudings tussen individue, groepe en nasies.
- Om 'n verantwoordelikhedsin aan te kweek vir besluitneming en dade.
- Om die natuur en bronne van konflik te bestudeer, verstaan en te evalueer en metodes te gebruik om konflik op te los.
- Om sekere biologiese en sosiale faktore wat menslike gedrag beïnvloed, te respekteer.
- Om 'n begrip te ontwikkel vir regverdigheid binne 'n gemeenskap asook tussen individue.
- Om die basis van mag te verstaan en hoe dit verhoudings tussen individue, groepe en nasies kan beïnvloed.
- Om gesindhede wat respek sal ontwikkel, te bevorder, asook 'n verantwoordelikhedsin vir:
  - \* individuele vryheid en menseregte;
  - \* kulturele diversiteit;
  - \* die omgewing;
  - \* samewerking, binne die klaskamer en daarbuite;
  - \* denke, binne globale sowel as nasionale of lokale raamwerk.



- Om selfbegrip en begrip vir ander aan te leer, asook vaardighede wat dit vir individue moontlik sal maak om effektief deel te neem aan die bou van 'n meer regverdige en vredeliewende verhoudingstruktuur.
- Om samewerking in en deelname aan onderrigmetodes wat op die bereiking van bostaande doelstellings gemik is, te bevorder.

Boucher (1993:1) beklemtoon dat die hoofdoel van Opvoeding vir Vrede is om diegene wat die oorsaak is van konflik en oorlog, positief te beïnvloed om sodoende konflik te vermy of dit vreedsaam op te los. Die volgende word as noodsaaklik beskou:

- Die oordra van kennis aan ander, waardeur die beeld van vyandigheid uitgeskakel word.
- Versterking van begrip en verstandhouding sonder om uniformiteit te benadeel. Hier moet beklemtoon word dat die wêreld nie verdeel kan word in net goed en sleg nie, maar in 'n veelvoudige waardestelsel waar elkeen sy eie waarde of spesiale meriete het (en nie waarin een alleen korrek optree nie).
- Bewuswording van ander se tradisies.

Volgens Hicks (1988:15) is die doelstellings van Opvoeding vir Vrede nodig om kennis te verkry sodat bepaalde houdings en vaardighede ontwikkel kan word.

Dit kan bereik word deur konsepte van vrede te ondersoek as 'n aktiewe proses; navorsing te doen oor die struikelblokke wat in die weg van vrede staan en wat lei tot onvrede tussen individue, en gemeenskappe; bepaalde maniere van konflik, wat sal lei tot 'n meer regverdige en minder gewelddadige wêreld, te ontwikkel; alternatiewe metodes aan te wend in die bou van 'n meer regverdige en volhoubare wêreldgemeenskap.

Barnaby (1988:22) verwys na die *roots of peace* wat as basis vir vrede behoort te dien en wat ook die basis vorm vir enige beskawing.

Die sogenaamde wortels van konflik sluit die volgende in:

- samewerking en konsensus;
- 'n volhoubare basis wat verwys na die ekologiese basis wat vir die voortbestaan van die mens noodsaaklik is;
- die gelyke verdeling van welvaart;
- die aanwesigheid van 'n regverdige regstelsel;
- 'n verteenwoordigende regering;
- 'n groter begrip, vir en inskakeling by die internasionale arena.

Die *Quakers Peace Centre* (1992:2) lê klem op die volgende doelstellings, waarop die sosiale proses gerig moet wees sodat mense bemagtig kan word om kennis, vaardighede en houdings te ontwikkel, ten einde:



- navrae te doen oor struikelblokke in die weg van vrede, die oorsake van onvrede, individue, institusies en gemeenskappe;
- die konsep van vrede te ontdek as 'n gemoedstoestand en as 'n aktiewe proses;
- konflik op te los op maniere wat sal lei tot 'n meer regverdigde wêreld, en om nie-gewelddadige optrede in die alledaagse lewe te versterk;
- gesonde menseverhoudings te verseker deur kommunikasie, leierskap, groepdinamika en bevestiging;
- konflik te kan hanteer deur kreatiewe konflikresolusie, bemiddeling, onderhandeling, ensovoorts;
- uit 'n verskeidenheid alternatiewe 'n spesifieke wyse van optrede te kies om 'n bydrae te lewer om 'n meer regverdigde en volhoubare wêreldgemeenskap te vestig.

Die *South African Teachers' Association* (1992:3) beskou die volgende as belangrike doelstellings vir 'n kurrikulum vir Opvoeding vir Vrede: Die doelstelling van hierdie opvoeding is om onderwysers, leerders en studente so te bemagtig dat hul konsep van vrede 'n positiewe uitwerking sal hê op hulle persoonlike lewens, die gemeenskap en ook die res van die wêreld; en om hulle met die nodige vaardighede en morele krag toe te rus om sodoende 'n bydrae te lewer tot die skep van 'n meer vreedsame gemeenskap.

Bendle en Stephens (1994:1) verklaar dat die skoolkurrikulum daarop gerig behoort te wees om:

- die jeug aktief te betrek by die rekonstruksie van die samelewing;
- 'n bydrae te lewer tot 'n interrassige en interkulturele samelewing;
- praktiese lewensvaardighede te verskaf wat nodig is om die geweldskultuur wat tot alle vlakke van die samelewing deurdring, te beveg;
- hoë vlakke van gemeenskapsbetrokkenheid aan te moedig;
- 'n sterk gevoel van samewerking in die skoolsamelewing te bou;
- studente en opvoeders konflik te laat sien as 'n geleentheid vir persoonlike en institusionele groei.

Die volgende tabel 3.4 is 'n sintese van die onderskeie beskouinge:



**TABEL 3.4: DOELSTELLINGS VAN OPVOEDING VIR VREDE**

	<b>Taylor (1992)</b>	<b>UNESCO1974 (Kekkonon1985)</b>	<b>Hicks (1988)</b>	<b>Bjerstedt (1992)</b>	<b>Kekkonon (1985)</b>	<b>Nothinghamshire (Botha &amp; Kirsten 1993)</b>
Kognitief	Kennis van die kultuur van ander	<p>Leerder se intellektuele ontwikkeling</p> <p>Kennis van die konsepte van menseregte en die deklarasie van menseregte</p>	<p>Konsepte van vrede te ondersoek</p> <p>Die ontwikkeling van eienskappe, aanleg en vermoëns om kritiese denke te bevorder</p>	Krities te kyk na historiese en resente ontwikkeling	Selfstandig verder kennis op te doen en dit krities te ontleed	<p>Om die begrip vrede en sy implikasies te verstaan</p> <p>Kritiese denke</p>
Affektief	Die aanvaarding van ander se kultuur, diversiteit, empatie vir ander, respek vir eie sowel as ander kultuur	Die bevordering van leerders se emosionele verhouding	Houdings, selfrespek, respek vir ander openbaar	Bewustheid van vooroordele	Solidariteit	Om selfbegrip en sekere vaardighede aan te leer
Behavioristies		Die vermoë om binne groepsverband te werk	Vaardigheid byvoorbeeld samewerking	Betrokkenheid by die ontwikkeling van 'n wêreld-gemeenskap	Om 'n gevoel van solidariteit met minderbevoordegtes aan te kweek tussen individue	Om die begrip te ontwikkel vir regverdigheid binne gemeenskap

Johannes (1995:24)



Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat die volgende doelstellings in berekening gebring moet word by die opstel van enige model vir Opvoeding vir Vrede:

- Kennis:** die kultuur van ander, konsep van menseregte, die deklarasie van menseregte, die begrip vrede en die implikasies daarvan, wêreld-perspektiewe
- Vaardigheid:** kritiese denke, samewerking, empatie, selfgeding, konflikresolusie, kommunikasie, leierskap, groepdinamika
- Houdings:** selfrespek, respek vir ander, openheid, verbintenis tot geregtigheid

### 3.4.4 Die seleksie en ordening van inhoude

#### 3.4.4.1 Inhoude uit literatuur

Volgens Kekkoken (1985: 3815-3816 ) moet leerders 'n stewige inhoudsbasis hê om die wêreld te kan evalueer, sowel as om selfstandig verdere kennis op te doen en dit krities te kan ontleed. Hierdie leerproses behoort 'n lewenslange proses te wees, om sodoende 'n kritiese denkvermoë by mense te ontwikkel; om 'n gevoel van solidariteit met minderbevoorregtes te kweek en verder te ontwikkel; en om mense toe te rus om 'n bydrae te kan lewer tot die ontwikkeling van 'n meer regverdigde wêreld.

Die seleksie van leerinhoud is uiters belangrik. Volgens Krüger (1980:65) is dit vir die kurrikuleerder van wesenlike belang dat die seleksie en ordening van inhoude op 'n verantwoordbare wyse moet geskied. Hy voer aan dat 'n lukrake en irrelevante seleksie en ordening van inhoude deur hulle uitwerking die lewensgang van die leerder ingrypend kan beïnvloed. Enige benadering tot die institusionalisering van 'n kurrikulum behoort dus 'n noukeurige verantwoording ten opsigte van geselekteerde inhoude te kan doen.

Carl *et al.* (1988:45) sien die volgende kriteria as noodsaaklik vir die seleksie van leerinhoud:

- Dit moet gemik wees op die realisering van doelstellings.
- Dit moet realisties, relevant, hanteerbaar, toeganklik en lewensvatbaar wees.
- Dit moet stimulerend en motiverend wees.
- Dit moet leerders se bestaande kennis en behoeftes in ag neem.
- Dit moet geleentheid tot leer deur ontdekking bied.
- Dit moet die ontwikkeling van denkvaardighede (die kognitiewe), sowel as die houdings en waardes (die affektiewe) en psigo-motoriese vaardighede bevorder.
- Dit moet moontlikhede tot leerderinspraak en -keuses bied.



Die seleksie van inhoude moet op so 'n wyse geskied, dat dit 'n globale manier van leer aanmoedig. In 'n uitkomsgebaseerde sisteem verdwyn die tradisionele vakke, maar inhoud self kan nie verdwyn nie (sien hoofstuk 4).

Taylor (1992:195) sê dan ook tereg dat die inhoud van 'n program vir Opvoeding vir Vrede verband moet hou met die doelstellings daarvan. Daarom moet die inhoud van Opvoeding vir Vrede ook die kognitiewe, affektiewe en konatiewe dimensies van die mens in ag neem. Dit moet inligting verskaf of kennis oordra wat gevoelens en gedrag wat verband hou met swak menseverhoudinge, blootstel.

Taylor (1992:196) skryf in hierdie verband dat inhoude die volgende moet insluit:

- Konflikresolusie
- Menseregte
- Bemiddeling
- Vrede
- Sosiale bewustheid
- Demokrasie
- Vermindering van vooroordeel

Die inhoud moet geskik wees om die skoolgaande jeug te bemagtig om onbevange, eerlik en met insig na die Suid-Afrikaanse samelewing te kyk, ten einde 'n bydrae te lewer tot vrede. Hulle moet ook geleer word om konflik en konfrontasie wat rondom swak verhoudinge ontstaan, positief te hanteer en selfstandig op te tree.

Bjerstedt (1992:52) sluit hierby aan wanneer hy sê dat 'n paradigma-verskuiwing nodig is, vanaf geweld tot die aanleer van bepaalde waardes, sosiale praktyke en wêreldbeskouinge. Die nuwe paradigma moet gesentreer word rondom Opvoeding vir Vrede, waar na die volgende aspekte verwys word:

- Kultuur
- Internasionale milieu
- Ekologie
- Menseregte
- Ontwikkeling
- Vrede
- Gelykheid
- Samewerking



Wulf (in Bjerstedt 1992:5) is van mening dat Opvoeding vir Vrede nou verbind word met ander opvoedkundige teorieë, wat ook ten doel het om jongmense te ontwikkel. Daar word spesifiek na die volgende areas verwys:

- internasionale opvoeding;
- globale opvoeding;
- opvoeding wat ten doel het om 'n wêreldburger te vorm;
- die probleem van kernwapens wat steeds vir die mens 'n dreigende gevaar is;
- die konflik tussen die Noorde en die Suide, met spesifieke verwysing na die verarming van die suidelike halfgrond;
- besoedeling en vernietiging van die omgewing;
- die skaarsheid van voedsel en natuurlike hulpbronne;
- die bevolkingsontploffing;
- struikelblokke in die pad van regverdiging van menseregte en sosiale regverdigheid.

Die persepsie van Opvoeding vir Vrede en sy opvoedkundige doelstellings hou volgens Fien (1991:337) verband met:

- multikulturele opvoeding;
- menseregte;
- ontwikkelingsopvoeding;
- feminisme;
- onderrig oor konstruktiewe interpersoonlike verhoudings;
- opvoeding vir internasionale begrip.

Die *Quakers Peace Centre* (1992:11-20) verdeel die breë leerinhoud van Opvoeding vir Vrede in die volgende kategorieë:

#### **(i) Vrede en konflik**

Vrede beteken meer as die afwesigheid van oorlog, dit verwys ook na veiligheid, sekuriteit, om vry te wees van angs/kommer. Mense kan aanspraak maak op sekere regte, byvoorbeeld reg op vryheid, om te lewe, respek, en regverdigheid.

Konflik verwys na 'n toestand waar twee of meer partye nie saamstem oor sekere aspekte nie, as gevolg van hulle onderskeie doelstellings, begeertes en waardes.

#### **(ii) Breër aspekte, onder andere**

- Rasseverhoudinge
- Geslagsverhoudinge



- Omgewing
- Huidige politieke kwessies
- Internasionale beleidsrigtings
- Internasionale konflik
- Vryheid/politieke gevangenes

**(iii) Menslike verhoudingsvaardighede**

- Kommunikasie
- Erkenning/Waardering vir ander
- Empatie
- Leierskap
- Groepfasilitering
- Groepdinamika

**(iv) Konflikresolusievaardighede, onder andere**

- Herkenning van konflik
- Kreatiewe konflikresolusie
- Intervensie
- Bemiddeling
- Onderhandeling
- Internasionale konflikresolusie
- Ander metodes

Vir Kekkonen (1985:3815-3816) is die tipiese inhoude van 'n program vir Opvoeding vir Vrede aspekte soos kennis en begrip vir die plaaslike sowel as die internasionale gemeenskap, oorsake en gevolge van oorlog, aktiwiteite van vredesbewegings, ontwapening en 'n nie-gewelddadige kultuur.

Carl (1994b:1-2) verskaf die volgende as moontlike inhoudstemas vir Opvoeding vir Vrede:

- Begrip vir terme soos vrede, geweld en konflik
- Die wortels van konflik
- Konflikresolusie
- 'n Vredeskultuur
- Menseregte
- Demokratiese kultuur
- Gesondmaking van die wonde van geweld



- Werk vir vrede
- Nasiebou
- Internasionale begrip en samewerking
- Individuele verantwoordelikheid teenoor vrede

Wanneer voorafgaande beskouings met mekaar vergelyk word, is daar bepaalde ooreenkomste. Dit word soos volg voorgestel:

### **Internasionale begrip en sosiale bewustheid**

Kekkonen (1985:3815-3816)

Taylor (1992:196)

Fien (1991:337)

*Quakers Peace Centre* (1992:11-20)

### **Menseregte**

Fien (1991:337)

*Quakers Peace Centre* (1992:11-20)

Bjerstedt (1992:52)

Taylor (1992:196)

Carl (1994b:1-2)

### **Interpersoonlike verhoudings**

Taylor (1992:196)

*Quakers Peace Centre* (1992:11-20)

Fien (1991:337)

Carl (1994b:1-2)

### **Ekologie**

Wulf (1991:5)

Bjerstedt (1992:52)

### **Demokratiese kultuur**

Taylor (1992:196)

Bjerstedt (1992:52)

Carl (1994b:1-2)



Daar is egter ook verskille:

Van almal het *Quakers Peace Centre* (1992:11-20) en Carl (1994b:1-2) 'n meer volledige model terwyl al die ander slegs globale, meer algemene temas noem.

In die lig van die voorafgaande, word die volgende sintese met betrekking tot inhoude gemaak. Die volgende inhoude behoort in berekening gebring te word by die opstel van enige kurrikulum vir Opvoeding vir Vrede:

<b>Menseregte:</b>	reg op vryheid, respek, regverdigheid, feministiese benadering
<b>Ekologie:</b>	besoedeling, verdunning van die atmosferiese laag, globale verwarming, ontbossing, uitputting van hulpbronne, skaarsheid van voedsel, natuurlike hulpbronne
<b>Konstruktiewe interpersoonlike verhouding:</b>	konflikresolusie, bemiddeling, vermindering van vooroordeel
<b>Internasionale konflik:</b>	huidige politieke kwessies, probleem van kernwapens
<b>Die wortels van konflik:</b>	die aard van konflik, verskillende tipes konflik, oorsake van konflik
<b>Demokratiese kultuur:</b>	
<b>Werk in rigting van vrede:</b>	verwyder bronne van konflik, verskaf die regte toestande vir vrede, bestuurskonflik
<b>Skep van 'n vredeskultuur:</b>	verdraagsaamheid en aanvaarding, respek vir diversiteit, empatie, samewerking, rekonsiliasie, nie-gewelddadige kompetisie (Johannes 1995:29-31)

#### **3.4.4.2 Inhoude verkry tydens oorsese studiebesoek**

Aansluitend by bogenoemde is daar in 1998 'n oorsese studie besoek onderneem, om die stand van Opvoeding vir Vrede op skoolvlak te ondersoek. In ooreenstemming met die literatuur was dit vir die navorser noodsaaklik om vas te stel watter kritiese elemente (inhoude) in Opvoeding vir Vrede deur verskillende instansies in hul werk gebruik word. Verskeie inrigtings wat gemoeid is met Opvoeding vir Vrede is besoek. Daar is spesifiek gekyk na hul metode van werk en die programme (inhoude daarvan) ten opsigte van Opvoeding vir Vrede. Vervolgens word 'n kort oorsig verskaf van die werksaamhede van elk van die vredesentrums



wat besoek is. Boeke, dokumente, en ander inligting is aan die navorser verskaf (van hierdie dokumente word ingesluit).

### **Vredessentrum te Bonn (AFB-INFO 1/98 – Dr R Mehl)**

Hierdie sentrum is in September 1998 besoek en daar is met Dr.R Mehl 'n gesprek gevoer, waar die volgende inligting verkry is. Die vredessentrum is in 1984 gestig en voorsien inligting, advies en kontakte oor die hele veld van vrede- en konfliktnavorsing op nasionale sowel as internasionale vlak. Die sentrum funksioneer as 'n onafhanklike liggaam, maar word finansiële ondersteun deur die sentrale en streeks regering (80% van die fondse kom van Sentrale Reg, 10% van die streke van Hesse & North-Ryn-Westphalia).

Die volgende aktiwiteite word deur die sentrum aangebied:

- Kontakte met verskeie vredesliggame binne Duitsland en ook oorsee.
- Verskaffing van inligting en praktiese hulp aan diegene wat betrokke is in projekte, asook publikasiegeleenthede.
- Skakel met liggame in Duitsland en oorsee.
- 'n Verwysingsbiblioteek wat 8 500 boeke bevat, 75 joernale en nuusbriewe oor die hele veld van vredesnavorsing.

### **Anne Frank Stigting (Amsterdam - Dr L Van Dyk)**

Volgens Dr L Van Dyk (September 1998) is die doel van die Anne Frank stigting in Amsterdam, Nederland om die nagedagtenis van Anne Frank te behou asook die periode van Nasionale Sosialisme en die uitwerking daarvan bekend te maak. Tydens 'n onderhoud met Dr Van Dyk het dit duidelik geblyk dat die nagedagtenis van Anne Frank direk verband met die behoud van vryheid, die bevordering van menseregte, asook die bevordering van 'n pluralistiese samelewing. Die Anne Frank huis beveg rassisme en bevorder demokrasie. Die Nederlandse regering het baie beleidsmaatreëls ingestel sodat leerders van etniese minderheidsgroepe baat kan vind by hul opvoedingstelsel. Die Nederlandse opvoedingstelsel is daarop geskoei dat die leerder opgroei in 'n multi-kulturele samelewing. Instansies is betrek in die verbetering van die kurrikulum. In 1993 is 'n onderwyspakket saamgestel deur die Anne Frank Stigting wat bestaan uit die May Leng Lesseboek en May Leng Storieboek: Hierdie pakket was hoofsaaklik daarop gerig om sosiale diversiteit te bevorder en diskriminasie in die gemeenskaplike skool-kurrikulum uit te skakel.

Die volgende aktiwiteite: word aangebied:

- Inspireer mense oor die wêreld om aktief betrokke te raak in die vredesstryd.
- Verskaf 'n bronnensentrum vir die Onderwysdepartement.
- 'n Uitstalsentrum en 'n boekwinkel.



### **Berghof Instituut (Berlyn - S Zeller)**

Die Berghof Instituut is gestig deur Prof. Georg Zundel in 1971 en is 'n nie-regeringsorganisasie. Dit verskaf hoofsaaklik die volgende aktiwiteite:

- Hul werk sluit konstruktiewe konflikbestuur van die sosio-kulturele en etno-politieke konflikte in Europa in.
- Sosiale veranderinge word uitgelig en daar word gewys op die konstruktiewe hantering daarvan, asook hoe om geweld te verminder en sosiale regverdigheid te bevorder.
- Die sentrum analiseer ook lang termyn makro en kort termyn mikro-sosiale prosesse in die vredeprosesse.

Alhoewel die sentrum se werksaamhede nie spesifiek gerig is op Opvoeding vir Vrede op skoolvlak nie, word sekere inhoude van Opvoeding vir Vrede wel deur hulle gehanteer, byvoorbeeld konflikresolusie, verdraagsaamheid, bevordering van menseregte, ens.

### **Nederlandse Instituut vir Rasse Aangeleenthede (Den Haag - Robert Aspeslagh)**

Robert Aspeslagh is verbonde aan bogenoemde instituut maar lewer sy werk op die veld van Opvoeding vir Vrede in sy private hoedanigheid. Materiaal en boeke word deur hom aan onderwysers verskaf wat werk op die gebied van Opvoeding vir Vrede. In 'n gesprek met R Aspeslagh (Oktober 1998) het hy daarop klem gelê dat Opvoeding vir Vrede vir hom daardie opvoeding is wat 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling van verantwoordelikheid en die skep van 'n leefbare en menslike gemeenskap wat nie-geweldadig en regverdig is. Hy het die volgende boeke geskryf.

Aspeslagh, R (ed.) 1979. Special issue on peace education. **International Peace Research Newsletter**, 17(4).

Aspeslagh, R; Chitoran, D & Nastase, A. 1989. ***Pax et libertas civium. The role universities. A survey of educational and research programmes of universities and research institutes in the Europe region devoted to international understanding, co-operation, peace and respect for human rights.*** Bucharest, Romania: European Centre for Higher Education.

### **Stigting vir Vredesopvoeding (Utrecht - J Tuinier en G Visser)**

Die sentrum word gefinansier deur die sentrale regering en is hoofsaaklik daarop gerig om Opvoeding vir Vrede op skoolvlak te bevorder. Tydens onderhoude met Geu Visser en Jan Dirk Tuinier is vertel van die materiaal wat aan onderwysers voorsien word, asook kursusse wat in hierdie verband aangebied word.

Die materiaal wat deur hulle verskaf word sluit belangrike inhoude van Opvoeding vir Vrede in. Die materiaal wissel van pamflette, boeke, rekenaarmateriaal tot musiek. Van die materiaal



wat deur navorser verkry is word in Bylae A aangetref, om te wys op die inhoude van Opvoeding vir Vrede wat deur die instituut gebruik word.

Soos duidelik blyk uit die literatuur en die oorsese studie besoek, verwys die inhoudsdimensie spesifiek na die aard en omvang van 'n betrokke kurrikulum, in hierdie geval Opvoeding vir Vrede. 'n Tradisionele opvatting is dat inhoud daardie komponent is wat in 'n skoolvak ingesluit is. Die tradisionele indeling van inhoud in die vorm van skoolvakke word tans in die nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika vervang met een waar die inhoud gegroepeer word in agt leerareas (meer volledig bespreek in hoofstuk 4).

Wanneer gekyk word na inhoud in die latere voorgestelde kurrikulumraamwerk vir Opvoeding vir Vrede (sien hoofstuk 6), is dit duidelik dat dit by verskeie van bogenoemde leerareas kan inpas. Daar is talle breë inhoude wat deel vorm van Opvoeding vir Vrede en al hierdie aspekte kan met vrug gebruik word in die meeste leerareas op skool. Veral in die lewensoriënterings kan Opvoeding vir Vrede ten volle benut word (sien hoofstuk 4). Dit is nie net die taak van die skool nie, maar ook van die ouers, staat, kerk, media en ander rolspelers. Elke opvoeder behoort deeglik ingelig te wees en self ook oor bepaalde waardes en vaardighede te beskik om hul opvoedingsfunksies maksimaal te kan uitvoer (Carl 1994a:8-11).

Hierdie breë kerninhoud sal volgens Taylor (1992:197) op skoolvlak ingeklee en uitgebrei word tot leerinhoud, en dit is hierin waar die onderwyser 'n belangrike kurrikuleringsfunksie het. Die aard of inhoud van 'n kurrikulum sal waarskynlik afhang van bepaalde plaaslike omstandighede. Die onderwyser sal ook oor bepaalde kurrikuleringsvaardighede moet beskik om onder andere inhoud wat sal meehelp tot die realisering van doelstellings, te selekteer.

Carl *et al.* (1988:43) sluit hierby aan deur te verklaar dat kurrikuluminhoude by die volgende aspekte aansluiting behoort te vind:

- Breë opvoedingsdoelstellings
- Onderwysdoelstellings
- Didaktiese eise
- Vakdidaktiese eise
- Onderwysadministratiewe eise
- Eise van die gemeenskap

Onderwysers is daarvoor verantwoordelik om binne die skoolkonteks jongmense voor te berei om krities en kreatief te dink oor sosiale en politieke probleme, konflik en geweld rondom hulle; en om hulle positief te bemagtig. Hierdie inhoude bied geleentheid aan die leerder om die werklikheid en die wêreld beter te verstaan, te kan beheer en sinvol daarbinne te kan funksioneer. Kennisinhoude moet ook voortdurend aan evaluering onderwerp word, sodat die essensie behou en die minder belangrike weggelaat kan word (Carl *et al.* 1988:43).



Daar sal eers met onderwysers onderhoude gevoer moet word om die relevansie van inhoude in 'n program vir Opvoeding vir Vrede te bepaal. Hierdie breë inhoude mag heel moontlik reeds deel vorm van onderwysers se huidige leerareas, maar dalk net nie bekend staan as *Opvoeding vir Vrede* nie. Hierdie term moet dan eers as sodanig aan onderwysers verduidelik word.

### 3.4.5 Onderrigleerstrategieë/Onderwysmetodes

Die blote voorsiening en aanwesigheid van inhoud alleen is geen versekering dat leer en opvoeding sal plaasvind nie. 'n Onderwyser moet eers 'n bepaalde situasie waarin leer wel kan plaasvind, skep. Deur middel van onderrig en leerhandelinge, m.a.w. handelinge aan die kant van die onderwyser en die kind, word 'n leergeleentheid vir die leerder geskep om self ook aktief betrokke te word ten einde die mees sinvolle leerervaring uit hierdie betrokkenheid te put (Carl *et al.* 1988:48).

Met behulp van bepaalde metodes word die potensiaal van die leerders ontwikkel, sodat hulle hul regmatige plek in 'n toekomstige samelewing kan inneem. Daar is 'n noue verband tussen leerervarings, leergeleenthede en onderwysmetodes. Cawood *et al.* (1980:22) sluit hierby aan deur die begrip *onderwysmetode* te verklaar: *Hierdie begrip dui op die handeling van 'n leerkrag en leerders in 'n onderwysleersituasie, dit is die wyse waarop leerervarings vir die leerder geskep word ten einde kennis en inhoud oor te dra of om die leerder met die kennis en inhoud vertrouwd te maak in die lig van bepaalde onderwysdoelstellings.* 'n Onderwysmetode skep dus 'n verhouding tussen die leerder en die leerstof wat die bereiking van 'n onderwysdoelstelling moontlik maak. Die onderrigleersituasie kan tot optimale leer lei indien kurrikuleringsaspekte tot hul reg kom.

Die onderwyser moet werkswyses en metodes wat maksimale onderwyser- en leerderdeelname sal verseker, identifiseer en benut. Geleentheid waarin betekenisvolle leer kan plaasvind, moet deur vaardige onderwysers verskaf word. Hierdie werkswyse kan ook met vrug benut word in Opvoeding vir Vrede. Onderwysers sal gebruik moet maak van 'n verskeidenheid metodes wat leerderbetrokkenheid en koöperatiewe leer sal bevorder. Hulle sal ook aanpassings binne die klas moet maak afhangende van hoe leerders reageer. Strategieë sal bedink en toegepas moet word sodat hierdie metodes tot hul reg kan kom in klasse met groot getalle; by skole met min hulpbronne en geriewe; by skole met geen onderrig- en leermateriaal; en ook by skole waar onderwysers self nie voorbereid is om hierdie metodes te gebruik nie (Carl 1998:18).

Onderwys is tans 'n meer kreatiewe en innoverende beroep, waar onderwysers en opleiers nie net die kurrikulumontwerp van die departement sal kan oordra nie, maar ook ander programme implementeer. Daar is 'n verskil in die werkswyses van die onderwyser. Dit het



weer bepaalde implikasies vir indiensopleiding van onderwysers en die onderrig in Opvoeding vir Vrede (Taylor 1997:2).

In Kurrikulum 2005 (Wes-Kaap Onderwysdepartement 1997a:9-10) word die volgende aspekte dan ook genoem as riglyne in die benutting van onderwysmetodes:

#### **Die rol van die onderwyser**

- Die onderwyser voorsien in die leerder se behoeftes deur 'n veelvoudige onderrig-, leer- en evalueringstrategie.
- Die onderwyser is 'n fasiliteerder en nie die *bron* van alle kennis nie.
- Klaskamerbesprekings en debatte word aangemoedig. Besprekings kan in klein of groter groepe plaasvind.
- 'n Atmosfeer wat vraagstelling, uitdaging en argumente bevorder, behoort geskep te word.
- Instruksionele leer vir leerders is 'n aaneenlopende proses waar gefokus word op refleksie, analise en bepaalde behoeftes.
- Die onderwyser moet voortdurend verander.
- Hy moet leerders help om kennis en vaardigheid te verkry deur:
  - besluite te neem;
  - probleme op te los; en
  - ander te help onderrig.

Om die begrip Opvoeding vir Vrede aan die leerders oor te dra, kan die volgende metodes wat in die UGO voorkom, byvoorbeeld leerderdeelname, groepwerk en gespreksmetodes, ten volle benut word. Dit sal bepaal of die inhoud suksesvol oorgedra is. Van der Horst en McDonald (1997:91) sluit hierby aan deur te verklaar dat: *... as teachers work with classes it is important that by using appropriate classroom management strategies they establish and maintain those conditions in which instructions can take place effectively and efficiently and in which their learners feel comfortable and unthreatened.*

Uit voorafgaande is dit dus duidelik dat die suksesvolle implementering van Opvoeding vir Vrede in die skool onder andere afhanklik is van die betrokke onderrigbenaderings en onderwysmetodes wat deur die onderwyser gebruik word.

#### **3.4.6 Evaluering en assessering**

In kurrikulumevaluering moet evaluering reeds plaasvind vanaf die beplanningstadium tot die implementering van die program. Die evaluering kan dus leerder- of kurrikulumgerig wees,



afhangende daarvan of die fokus op leeruitkomst of kurrikulumontwikkeling is. In hierdie konteks blyk dit duidelik dat evaluering meer leerdergerig is.

Die term evaluering verwys na die beoordeling van een of ander geleentheid, aan die hand van bepaalde kriteria, wat die waarde daarvan bepaal, dit wil sê elke kurrikuleerder maak 'n waardebeoordeling van hoe suksesvol die ontwerp is. Evaluering bepaal in watter mate daar leer by leerders plaasgevind het. Omdat dit noodsaaklik is om vas te stel hoe daar gevorder word en of sukses behaal is, is die aspek van evaluering deurlopend ter sprake. Deurlopende evaluering sal 'n dominante rol begin speel, en ook hiervoor moet onderwysers deeglik voorberei word (Carl *et al.* 1988:53).

Evaluering is die proses waarvolgens skole hul effektiwiteit kan bepaal. Nie net eksterne faktore is hier belangrik nie, maar die bereidwilligheid van die onderwyser om te verklaar watter werk wel van kritieke waarde is. Die onderwyser doen dit deur 'n proses van analise wat gebaseer is op bewyse, dit wil sê die leerder se werk. Hierdie aspekte vind aansluiting by die UGO waar die leerder deel vorm van die evalueringsproses.

Hierdie soort evaluering word beskou as 'n prosesevaluering, omdat 'n intensiewe bestudering van die program as 'n geheel gedoen word. In Carl *et al.* (1988:57) word daarna verwys as verhelderende of *illuminative evaluation*. Evaluering behoort in so 'n mate tot verandering van die tipe onderrig te lei dat die leerder in staat gestel word tot effektiewe leer.

Daar is 'n noue verband tussen evaluering en assessering. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar verwys word na evaluering as die spesifieke eindpunt van die proses terwyl assessering die deurlopende proses is. Die implementering van die nuwe kurrikulum lei tot die gebruik van nuwe konsepte soos assessering. Onderwysers wat verandering aanvaar, redeneer dat die stelsel in die verlede memorisering van 'n enorme hoeveelheid onbevraagtekende kennis beklemtoon het, en dat die stimulering van kritiese en kreatiewe denke, asook probleemoplossingsvaardighede verwaarloos is. Leerders is nie aangemoedig om self keuses te maak en aanpasbaar te wees, of om verworwe vaardighede en kennis in onbekende situasie te gebruik nie.

Kritiese denke en probleemoplossing wat deur UGO aangemoedig word, berei mense voor vir voortdurende verandering. Skoolverlaters behoort 'n buigsame ingesteldheid in die hedendaagse arbeidsmark te openbaar. Evalueringspraktyke wat hierdie veranderinge en behoeftes weerspieël, behoort ontwikkel te word.

Killen (1996:1) sluit hierby aan deur te verklaar dat daar in uitkomsgebaseerde onderwys 'n benadering gevolg word waar daar van onderwysers en studente verwag word, om hulle aandag en pogings te rig op die verwagte eindresultate van hulle opvoeding. Die klem in hierdie "nuwe" benadering tot onderwys en opleiding wat tans in Suid-Afrika voorgestaan word - en wat vir die doeleinde van die betrokke studie as die geskikste, sinvolste benadering



beskou word - val op die uitkomst wat deur die leerder bereik moet word na voltooiing van 'n graad, vlak of kursus, of aan die einde van sy studies. Hierdie uitkomst word beskryf as demonstrasies van betekenisvolle leer in konteks, en word meer volledig bespreek in hoofstuk 4. Uitkomsgebaseerde assessering omvat 'n reeks aktiwiteite wat moet plaasvind om inligting en bewyse te bekom van 'n student se vermoë om uitkomst te bereik. Verskillende metodes en tegnieke kan gebruik word om die student se vordering dwarsdeur die onderwys- en leerproses te assesseer (word volledig bespreek in hoofstuk 4) (Van der Horst & McDonald 1997:169).

Vir die doel van hierdie studie word daar volstaan by Nixon (1992:46) se standpunt dat evaluering 'n proses is, wat verstaan moet word deur die opvoeder om sodoende 'n verandering teweeg te bring by die leerder en in die breër gemeenskap. Elke onderwyser moet sorg dat daar by die evalueringproses altyd aan die eise van betroubaarheid en geldigheid voldoen word. Die evalueringswyses word in meer besonderhede in paragraaf 3.7 bespreek.

Die verandering in onderwys lei tot die in gebruik neem van nuwe terme soos byvoorbeeld assessering. Daar is egter 'n noue verband tussen assessering en evaluering (sien hoofstuk 4). Assessering is 'n noodsaaklike aspek in hierdie verband. Dit is daardie proses van identifisering, versameling en interpretasie van inligting aangaande 'n leerder se prestasies, soos gemeet teen die nasionale uitkomst van 'n bepaalde fase van leer. In UGO is assessering 'n aaneenlopende proses. Dit vorm 'n integrale deel van onderrig- en leerderaktiwiteite. Dit vind nie net plaas aan die einde van die jaar met tradisionele toetse en eksamens nie, maar is gebaseer op klaskamer-observasie van die leerder se antwoorde, response, huiswerk, klaskamer-oefeninge, projekte en ander werk wat deur die leerder gedoen is.

Van der Horst en McDonald (1997:72) sluit by bogenoemde aan deur te verklaar dat ... *you should also be concerned about measuring learners dispositions, attitudes or values and be interested in using an inquiry assessment.*

Daar is verskillende standarde waaraan aktiwiteite en spesifieke uitkomst se vordering gemeet kan word. Assessering is 'n integrale deel van onderwys en leer, nie slegs 'n wyse waarop leerders se optrede gemonitor word nie. Verskeidenheid metodes sal deur onderwysers en studente gebruik word om assessering van uitkomst te bepaal. Dit sal regdeur die fases deurlopend plaasvind (Wes-Kaap Onderwysdepartement 1997b).

### **3.5 KURRIKULUMDISSEMINASIE**

Gedurende kurrikulumdisseminasie word die kurrikulumverbruikers gereed gemaak vir en voorberei op die implementering van die beoogde kurrikulum of verandering. Dit word gedoen



deur die verspreiding of bekendmaking van inligting, gedagtes en begrippe (Carl 1986:38; Carl *et al.* 1988:26). Volgens Hattingh (1989:24-30) is disseminasie 'n netwerk van aktiwiteite, waaruit volg 'n versameling van elemente en metodes wat fundamenteel deel vorm van die disseminasieproses. Dit is in die eerste plek 'n deurlopende en veranderende proses en sal as sodanig belig word.

Disseminasie het bepaalde fases wat belangrik is. Schwartz (1994:134-136) identifiseer, hulle soos volg: inisiëring, implementering, evaluering, en internalisering. Hierdie fases vind deurlopend plaas. Dit is egter duidelik dat die inisiële deel van die proses van absolute belang is vir die doeltreffende deurvoer van veranderinge of vernuwings. Die proses waar aan ander verduidelik word wat die beoogde verandering behels, is die geleentheid om die aktiwiteite te verfyn, vroegtydig probleme te identifiseer en 'n gevoel van betrokkenheid te ontwikkel. Disseminasie is eintlik niks anders as die doeltreffende gebruik van kommunikasiekanale nie. Indien enige proses van disseminasie van stapel gestuur word, is dit van kardinale belang dat die klimaat of kultuur van die organisasie verstaan word.

Ouers moet ook volledig tydens disseminasie en implementering ingelig word. Inligting oor Opvoeding vir Vrede gaan in die onderhoude en vraelyste deurgegee word. Onderwysers sal dit weer in hulle klaskamers tot voordeel van die leerders kan aanwend. Bepaalde vrae oor die begrip Opvoeding vir Vrede sal aan onderwysers gevra word. Die inligting sal verwerk word en 'n kurrikulumraamwerk sal daaruit opgestel word. Hierdie raamwerk sal deur onderwysers benut word in die onderrig van Opvoeding vir Vrede. Die implikasie vir die moontlike toepassing van vredesopvoeding in skole is dat daar uiteraard 'n doelmatige disseminasieproses sal moet wees. Opvoeders sal egter of binne hul besonder leerarea of op 'n interdisiplinêre basis moet kurrikuleer om aan Opvoeding vir Vrede gestalte te gee. Die proses van disseminasie blyk uiters krities te wees ten opsigte van die doeltreffendheid waarmee inisiatiewe uiteindelik in die praktyk beslag sal vind. In die disseminasiefase sal sekere inhoude wat as belangrik beskou word in 'n kurrikulum vir Opvoeding vir Vrede, aan onderwysers bekend gemaak word.

Disseminasie handel in hierdie studie spesifiek oor die verspreiding van alle tersaaklike kennis, insigte en inligting oor Opvoeding vir Vrede. Benewens die fisiese verspreiding van materiaal gaan dit dus ook oor die oriëntering en opleiding van die personeel. Onderwysers staan dikwels skepties teenoor vernuwingspogings wat na hul mening nie nodig is nie. Aansluitend by die doel van die studie sal gepoog word om onderwysers doelmatig te bemagtig met die oog op 'n moontlike vredesopvoedingsprogram op skoolvlak.

### **3.6 KURRIKULUMIMPLEMENTERING**

Die werklike toets vir die sukses van 'n program sal tydens die implementeringsfase plaasvind. Schubert (1986:42) beskou kurrikulumimplementering soos volg: *Traditionally seen as the*



*delivery process, implementation can be considered a system of engineering that takes design specifications through various channels to the teacher and the classroom.* Kurrikulumimplementering handel dus oor die benutting van 'n pas ontwerpte kurrikulum in die praktyk. Die implementering van 'n kurrikulum gaan gepaard met onder andere die voorbereiding van kurrikulummateriale, en die produksie van handleidings en gidse.

Volgens Carl (1995:48) moet aspekte en prosesse wat by kurrikulumsdisseminasie begin is, tydens implementering voortgesit word. Dit sluit aspekte in soos die gereedmaking van alle betrokkenes vir die beoogde verandering en die voortsetting daarvan, die instandhouding van 'n vernuwingsklimaat, die voortsetting van pogings om verset teen verandering aan te spreek, die voortdurende versterking van fasiliterende faktore en die uitskakeling van belemmerde faktore, die voortdurende evaluering van die disseminasieprosedures wat nou tydens implementering toegepas word, die voortdurende evaluering van alle logistieke aspekte ten einde deurlopende aanpassings te kan maak, en die deurlopende aandag van goeie kommunikasie. Disseminasie speel 'n belangrike rol in die implementeringsfase. Benewens die fisiese verspreiding van materiale gaan dit dus ook oor die oriëntering en opleiding van die personeel. Die taak verloop waarskynlik beter indien die betrokkenes van meet af aan 'n betekenisvolle rol in die ontwerp van die bestaande kurrikulum gespeel het (Van der Westhuizen 1988:27-28).

Volgens Oosthuysen (1997:112) is kurrikulumimplementering daardie fase waartydens die betrokke ontwerp in die praktyk toegepas kan word. Dinamiese en effektiewe kurrikulumontwikkeling word bepaal deur die sukses van die kurrikulum in die praktyk. Na 'n sinvolle ontwerp- en disseminasiefase volg die toepassings- of implementeringsfase. Doeltreffende onderrigleiding en ondersteuning is juis tydens hierdie fase noodsaaklik aangesien weerstand teen verandering juis op die stadium sukses kan belemmer. Na hierdie fase van kurrikulumontwikkeling volg kurrikuluminstitutionalisering (Van der Merwe 1992:6), waarin plaasvind die oriëntering en opleiding van personeel, disseminasie van inligting en die aanpassing van die kurrikulum by plaaslike omstandighede. Die implementeringsplan moet rekening hou met behoeftes en fasiliteite wat van plek tot plek mag verskil.

## **Hoe geskied kurrikulumimplementering?**

### ***Fase een***

Die volgende is een wyse waarop kurrikulumimplementering kan geskied, soos deur Hattingh (1989:27-29) voorgestel:

- 'n Teikengroep (onderwysers) moet geïdentifiseer word.
- Onderhoude moet met onderwysers gevoer word.
- Die respons van die teikengroepe moet geantisipeer word.



- Die behoeftes van die teikengroep moet vasgestel en bevredig word.

### **Fase twee**

- 'n Algemene bewuswording van en selfs belangstelling in Opvoeding vir Vrede.
- Potensiële deelnemers moet kennis neem van die term Opvoeding vir Vrede, die doelstellings, die inhoud, die nut daarvan in verskillende leerareas, en die implikasies van Opvoeding vir Vrede vir die leerder se opvoeding.

### **Fase drie**

- Die aanvaarding of verwerping van die inisiatief.
- Die betrokke gebruiker moet oor alle materiaal en doelstellings van die inisiatief beskik.
- 'n Duidelike tweerigtingnetwerk moet tot stand kom en beskikbaar wees.
- 'n Struktuur wat die inisiatief aan die gang hou, moet bly bestaan, byvoorbeeld deurdeurlopende indiensopleiding; en
- die insluiting van Opvoeding vir Vrede in die formele kurrikulum.

Na aanleiding van behoeftes wat uit bepaalde onderhoude geïdentifiseer sal word, moet daar aan onderwysers 'n kurrikulumraamwerk verskaf word. Die implementering van 'n kurrikulum vir Opvoeding vir Vrede gaan gepaard met onder andere die voorbereiding van kurrikulummateriaal, produksie van handleidings en gidse, die oriëntering en opleiding van onderwysers, die disseminering van inligting en die aanpassing van die kurrikulum by plaaslike omstandighede.

Die gebruik en verdere implementering van die kurrikulumraamwerk sal nie as deel van hierdie studie plaasvind nie. Die implementeringsplan moet dus rekening hou met die behoeftes en fasiliteite van onderwysers wat van plek tot plek mag verskil. Die eerste fase in kurrikulumimplementering moet dus gemik wees daarop om die rasionaal van Opvoeding vir Vrede as deel van die kurrikulum aanvaar te kry deur die verbruikers daarvan.

## **3.7 KURRIKULUMEVALUERING**

Van der Westhuizen (1988:27-28) en Van der Merwe (1992:6) verklaar dat kurrikulum-evaluering handel oor die beoordeling van 'n kurrikulum aan die hand van bepaalde kriteria. Evaluering behels dus 'n waardebeoordeling van die effektiwiteit van die kurrikulum sowel as van die leerderuitkomst.

Alreeds in Doll (1978:433) is kurrikulumevaluering beskou as 'n wye en deurlopend proses wat wil vasstel in watter mate opvoedkundige inhoud in die kurrikulum effektief is, en in watter mate bepaalde doelstellings daarmee bereik is. Deur kurrikulumevaluering wil bepaal word in watter mate die doelstellings en uitkomst van die kurrikulum bereik is. Dit is daardie fase



waartydens nie net die geslaagdheid en effektiwiteit van die kurrikulum geëvalueer word nie, maar ook die uitwerking daarvan op die leerders. Dit is egter vir Carl *et al.* (1988:54) duidelik dat daar 'n onderskeid is tussen die evaluering van die kurrikulum self en die evaluering van die sukses van die leerders.

Dit blyk duidelik dat 'n waardebeoordeling van die gehalte en uitkoms van die betrokke kurrikulum gemaak moet word. Die kurrikulumontwikkelingsgebeure asook die denke wat dit voorafgaan, is uiters belangrik. Die doeltreffendheid van die kurrikulum word bepaal deur die mate waarin die leerders die beoogde doelstellings bereik het.

Om hierdie evaluering suksesvol te laat geskied, word die verskillende soorte evalueringstipes bespreek:

#### - **Summatiewe evaluering**

Omdat die leerwins hier belangrik is, geskied die evaluering aan die einde van die onderrigleerproses. Die produk word dus geëvalueer, en nie die leerproses nie (Carl 1995:121-122). Wanneer summatiewe evaluering goed ontwikkel is en aangepas is by die individuele leerders se behoeftes, sal dit aan die onderwyser meer inligting verskaf oor sy onderwysmetodes (Van der Horst & McDonald 1997:172). In summatiewe evaluering word die algehele prestasies van die leerder op 'n sistematiese wyse bepaal.

#### - **Formatiewe evaluering**

Omdat hierdie evaluering deurlopend van aard is, vind dit plaas in die verloop van die onderrigleerproses na die afhandeling van 'n doelwit of doelwitte. Die terugvoering wat verkry word, dra by tot die verbetering van die onderrig en dien as versterking vir die leerders, die wat aan die vereistes voldoen het sowel as die wat nie daaraan voldoen het nie. Volgens Oliva (1988:445) kan formatiewe evaluering op formele of informele wyse geskied. Die positiewe prestasies van die leerder word erken. Hierdie proses vorm dan ook die belangrikste deel in die UGO. Nixon (1992:50) sluit hierby aan: *... at any point within the evaluation process one has to be thinking ahead, taking stock, looking back, glancing sideways ... the process of preparation is in large part a matter of creating a social context that is sufficiently flexible, trusting and lasting to cope with the demands of this kind of formative enquiry.*

#### - **Verhelderende evaluering**

Verhelderende evaluering is 'n vorm van prosesevaluering waartydens verandering of die vernieuwing van 'n program in sy geheel intensief bestudeer word. Dit behels 'n totale evaluering van die rasionaal, ontwikkeling, verloop, sukses en die probleme wat teëgekom is.

Instrumente soos observasie, onderhoud, vraelyste, analise van dokument, ensovoorts maak deel uit van geheelproses (Oosthuysen 1997:115-116). Hierdie studie fokus sterk op verhelderende evaluering deurdat spesifieke onderhoud met onderwysers gevoer gaan word.



### - **Voorafevaluering**

Hierdie tipe evaluering geskied voor die aanvang van die leerproses. Dit bepaal die voorkennis, vaardigheid en ook gesindheid waaroor die studente beskik en gee 'n aanduiding van die studente se potensiaal en belangstelling. Sodoende kan die nodige beplanning gedoen word. In hierdie studie sal daar wel van voorafevaluering gebruik gemaak word om te bepaal watter inhoude in Opvoeding vir Vrede vir onderwysers van belang is. Hierdie voorafevaluering maak definitief deel uit van die UGO waarop hierdie studie geskoei is.

### - **Diagnostiese evaluering**

Die leerder se kennis oor inligting word getoets. 'n Volledige beeld word verskaf van die leerder se gereedheid en belangstelling in opvoeding. Selfs die leerder se vaardighede, gesindhede en waardes word getoon. Die effektiewe onderwyser sal regdeur die les kennis neem van die leerder se belangstelling in elke les (Van der Horst & McDonald 1997:171).

Omdat dit 'n teoretiese kurrikulumraamwerk is, sal die beoogde kurrikulum nie geëvalueer word nie omdat dit nie toegepas gaan word nie.

## **3.8 SAMEVATTING**

Wanneer opvoeding, van nasionale tot plaaslike vlak, in Suid-Afrika onder die soeklig geplaas word, is dit duidelik dat baie van die onderwysprobleme direk verband hou met die kurrikulum. Dit is duidelik dat Suid-Afrika dinamiese kurrikulumontwikkeling benodig wat relevante opvoeding aan leerders kan verskaf om hulle voor te berei vir die alledaagse eise van die lewe. In hierdie verband sluit Opvoeding vir Vrede as 'n noodsaaklike komponent hierby aan. In hierdie hoofstuk word die belangrikheid van kurrikulumteorie beklemtoon, en word daar gewys op die verband tussen kurrikulumteorie en Opvoeding vir Vrede. Opvoeding vir Vrede word beskou as daardie opvoeding wat mense voorberei om die wêreld op 'n positiewe manier te verander en menseregte vorm 'n integrale deel hiervan. Internasionale probleme wat die wêreld bedreig en 'n bepaalde rol in Opvoeding vir Vrede speel, is byvoorbeeld-

- die onderontwikkeling van die Derde Wêreld;
- besoedeling van die omgewing;
- oorlog en konflik tussen en binne state.

Opvoeding vir Vrede kan as waardestelsel in die onderwys benut word en sodoende 'n besondere rol speel in die UGO. Dit vereis egter van elke opvoeder om deeglik ingelig te wees en self oor bepaalde waardes en vaardighede te beskik om hul opvoedingsfunksies maksimaal te kan uitvoer.

In die ontwikkeling van enige kurrikulum vorm kurrikulumteorie die belangrikste basis. Onderwysers moet hulle daarom eers deeglik vergewis van kurrikulumteorie voordat hulle



enige nuwe kurrikulum aanpak. Die waarde van kurrikulumteorie moet nie onderskat word nie, want daardeur word kurrikulumontwikkeling en kurrikuleringspraktyke beter verstaan.

Kurrikulumontwikkeling word volgens Carl (1995:21) voorgestel as 'n oorkoepelende en deurlopende proses waarin planmatigheid en stelselmatigheid vanaf ontwerp tot evaluering sterk figureer. Dit behels 'n aantal fases, naamlik kurrikulumontwerp, disseminasie, implementering en evaluering. In die ontwerp van die kurrikulum moet rekening gehou word met die feitlikhede en menslikhede van die beoogde leersituasies en die kriteria waaraan die kurrikulum moet voldoen. Dit is nie 'n vaste resep wat uit bestanddele en vaste reëls bestaan nie, maar 'n proses wat deur buigsaamheid en soepelheid gekenmerk moet word, waarin bepaalde veranderlikes 'n sterk invloed uitoefen. Die einddoel is om deur middel van 'n meer doeltreffende en sinvolle kurrikulum meer doeltreffende onderwys daar te stel. Verandering verg deeglike besinning. Kurrikulumsdisseminasie is daardie fase in 'n kurrikulum waartydens die kurrikulumverbruikers gereed gemaak en voorberei word met die oog op die implementering van die kurrikulum. Dit word gedoen deur die verspreiding of bekendmaking van inligting, gedagtes en begrippe om alle betrokkenes gereed te maak vir en op hoogte te bring van die beoogde kurrikulum (Carl 1986:38; Carl *et al.* 1988:26). Schubert (1986:42) beskou kurrikulumimplementering soos volg: *Traditionally seen as the delivery process, implementation can be considered a system of engineering that takes design specifications through various channels to the teacher and the classroom.* Kurrikulumimplementering handel dus oor die benutting van 'n pas ontwerpte kurrikulum in die praktyk. Deur kurrikulumevaluering wil bepaal word in watter mate die doelstellings van die kurrikulum bereik is. Dit is daardie fase waartydens nie net die geslaagdheid en effektiwiteit van die kurrikulum geëvalueer word nie, maar ook die uitwerking daarvan op die leerders. Dit is egter vir Carl *et al.* (1988:54) duidelik dat daar 'n onderskeid is aan die een kant tussen die evaluering van die kurrikulum self en die evaluering van die sukses van die leerders aan die ander kant.

Uitkomsgebaseerde onderwys moet eers deeglik deur elke onderwyser verstaan word. Hulle moet ook weet hoe om spesifieke programme soos byvoorbeeld Opvoeding vir Vrede daarin te kan benut. Vervolgens word uitkomsgebaseerde onderwys in hoofstuk 4 meer volledig toegelig.



## HOOFSTUK 4

### UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS

#### 4.1 INLEIDING

Die nuwe demokratiese bedeling wat in 1994 in Suid-Afrika begin het, was die begin van 'n diepgaande vormverwisseling van die Suid-Afrikaanse gemeenskap. Dit het sterk stukrag gegee aan vernuwing van die Suid-Afrikaanse onderwys en opleiding, en bevestig die aanname dat ekonomiese neigings wêreldwyd 'n invloed op opvoeding het. Kallaway, Kruss, Donn en Fataar (1997:50) beskryf dit soos volg: ... *Across the world, in both developed and developing countries, education systems are being restructured in line with neo-liberal, market orientated strategies for economic growth and the discrediting of state centred models of development.* Alhoewel verskillende regerings, instansies en individue verskillend daarop reageer, kan die effekte van globalisasie nie geïgnoreer word nie. Die NKR (soos vermeld in hoofstuk 3) weerspieël die Suid-Afrikaanse reaksie op die inherente ekonomiese en sosiale probleme. In Suid-Afrika is daar 'n definitiewe *commitment* tot 'n sosiale demokratiese proses van transformasie. Opvoedkundiges, ondersteun deur die wyer publiek, het begin spekulêr oor die uitvoerbaarheid van die ontwikkeling van nasionale raamwerke vir kurrikula.

Die huidige (2000) visie van leer en onderrig word verbind met die visie van SA as 'n vooruitstrewende, werklik demokratiese en internasionale kompeterende land, met 'n geletterde bevolking wat bestaan uit produktiewe mense wat 'n selfvervullende lewe lei in 'n land vry van geweld, diskriminasie en vooroordele. Vir jarelank is daar 'n behoefte by alle opvoeders reeds na 'n onderwysstelsel wat aan die behoeftes van alle Suid-Afrikaners sal voldoen. Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement Groentjepakket (1998:1) sluit hierby aan: ... *The task of transformation is greater than restructuring the systems and structures which sustain any society. It requires a fundamental shift in attitudes, in the way people react to one another and their environment, and in the way resources are deployed to achieve society's goals.*

Die waardes en beginsels onderliggend aan die Suid-Afrikaanse grondwet rig ook hierdie omvorming. Dit sluit die volgende waardes en beginsels in:

- Geen diskriminasie.
- Verwydering van ongelykhede en onregverdigheide.
- Regverdigde toegang vir almal tot geleenthede vir lewenslange leer en ontwikkeling.
- Gemeenskapsbetrokkenheid in die deursigtige plaaslike beheer van onderwys.



- 'n Voorspoedige, werklik verenigde, demokratiese en internasionaal mededingende land met geleterde, kreatiewe en kritiese burgers wat produktief en vervuld leef in 'n omgewing vry van geweld, diskriminasie en vooroordeel.

(Wes-Kaap Onderwysdepartement K2005 Groentjepakket 1998:1).

Daar is bepaalde redes vir hierdie verandering:

- die sosio-politieke dryfvere;
- die werklikhede van die komplekse, vinnig veranderende wêreld waarin geleef word;
- die noodsaaklikheid om nuwe tegnologieë te ontwikkel en aan te pas;
- die wonders van die inligtingsera wat vereis dat mense op verantwoordelike en kreatiewe maniere in interaksie met hul omgewing moet wees (Wes-Kaap Onderwysdepartement K2005 Groentjepakket 1998:1).

Bogemelde aspekte vorm ook die basis van Opvoeding vir Vrede, en daarom is dit noodsaaklik om te midde van die verandering in die onderwys ook hieraan aandag te gee. In hierdie hoofstuk word UGO bespreek, asook die belangrikheid van sekere kritiese elemente van Opvoeding vir Vrede wat as 'n noodsaaklike komponent in die kurrikulum beskou kan word.

Die opvoedingsfilosofie waarop bogemelde stelsel van uitkomsgebaseerde onderwys berus, vloei voort uit onder meer die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (Maart 1995) en die Konsep Nasionale Kwalifikasieraamwerk Wetsontwerp (Junie/Julie 1995). Dit gee beslag aan die herstruktureringsdruk om die morele en psigologiese struikelblokke in die weg van sosiale verandering in die Suid-Afrikaanse samelewing uit die weg te ruim en om bepaalde politieke ideologiese persepsies en opvattinge te verander (Raath 1997:22). Tans het die Witskrif in wetgewing gekulmineer.

In Februarie 1996 het 'n besprekingsdokument oor "Lewenslange leer deur middel van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk" die lig gesien. Lewenslange leer deur onderwys en opleiding en ontwikkeling word voorsien om mense te bemagtig om effektief deel te neem aan alle prosesse van die demokratiese samelewing. Lewenslange leer moet aan almal gebied word, niesteenstaande ras, kleur, ouderdom, geslag, religie en taal. Hierdie doelstelling kan bereik word met die instelling van 'n nuwe kurrikulum. Die NKR beoog menslike hulpbron-ontwikkeling deur 'n geïntegreerde benadering te volg ten opsigte van onderwys en opleiding om in die ekonomiese en sosiale behoeftes van die land te voorsien, asook in die behoeftes van die individu. 'n Integrasie tussen opvoeding en opleiding is noodsaaklik om die relevansie en geskiktheid van kwalifikasies te verseker. Opleiding en onderwys kan aangeleenthede soos herkenning van vroeëre leer, oordra van krediete en 'n eenvormige kwalifikasiesisteen aanspreek (Wes-Kaap Onderwysdepartement 1998:73).



Die volgende is 'n voorstelling van die NKR:

**TABEL 4.1: NKR**

NKR VLAK	BAND	TIPES KWALIFIKASIES EN SERTIFIKAAT	
8	Hoër Onderwys- en Opleidingsband	Doktorate Verdere Navorsingsgrade	
7		Hoër Grade Professionele Kwalifikasies	
6		Eerste Grade Hoër Diplomas	
5		Diplomas Beroepsertifikate	
Verdere Onderwys- en Opleidingsertifikate			
4	Algemene Onderwys- en Opleidingsband	Skool/Kollege/Opleidingsertifikate Mengsel van eenhede van almal (NRO's)	
3		Skool/Kollege/Opleidingsertifikate Mengsel van eenhede van almal (NRO's)	
2		Skool/Kollege/Opleidingsertifikate Mengsel van eenhede van almal (NRO's)	
1 = Algemene Onderwys- en Opleidingsertifikate = 4			
1	Algemene Onderwys- en Opleidingsband	Senior Fase	VBOO Vlak 4
		Intermediêre Fase	VBOO Vlak 3
		Grondslagfase	VBOO Vlak 2
		Voorskools	VBOO Vlak 1

(Wes-Kaap Onderwysdepartement 1997a:2)

Die afkortings in bostaande tabel beteken die volgende:

- NKR - Nasionale Kwalifikasieraamwerk
- NRO's - Nie-Regeringsorganisasies
- VBOO - Volwasse Basiese Onderwys en Opleiding



Die doel van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (voortaan NKR) is soos volg:

- Dit dui die verhouding aan tussen alle kwalifikasies wat toegeken word in SA.
- Die rigting wat elke persoon kan volg om sy kwalifikasies te verbeter, word duidelik aangedui.
- Die NKR maak leerstelsels meer buigbaar. Krediete kan gekombineer word om sekere vlakke te bereik.
- Volwasse leer kan herkenning kry deur die stelsel van assessering.
- Die NKR bied aan skoolverlaters 'n verdere geleentheid tot opleiding, deurdat die vorige leer/ondervindinge krediete bevat, en dus voorsien in lewenslange leer. Die NKR maak vir drie vlakke voorsiening; te wete:

Vlak 1: Algemene Onderwys- en opleidingsfase

Vlak 2, 3, 4: Verdere Onderwys- en opleidingsfase

Vlak 5, 6, 7, 8: Hoër Onderwys- en opleidingsfase (Nasionale Opleidingsraad 1994:10-12; Carl 1998:15).

Volgens Carl (1998:15) is die doel van die NKR om kwalifikasies in onderwys en opleiding te koördineer, wat gebaseer is op gestelde standaarde en assesseringprosedures wat nasionaal toepaslik is. Die integrasie van opleiding en opvoeding stel meer geleenthede beskikbaar vir individue om leer en krediete te bekom. Buigbaarheid, herkenning van vorige leer, en mobiliteit met spesifieke voordele bring kwalifikasies en progressie binne die bereik van alle mense (Genis 1997:47).

In 1996 is die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid (voortaan SAKO), in die parlement bekragtig met die doel om die NKR te implementeer. SAKO se doel is om die verskillende funksies van die Nasionale Standaardliggaam te koördineer, asook die daarstelling van standaarde in verskillende velde van leer, die akkreditasie deur die *Education and Training Qualification Authorities*, asook die kwaliteitversekering van die gestelde standaarde (*Department of Education 1997a*).

Die beginsels van die NKR wat as uitgangspunt dien, is die volgende:

- Dit verskaf geleentheid aan 'n wyer spektrum van mense om deel te neem aan die beplanning en ko-ordinering van standaarde en kwalifikasies.
- Die NKR bring onderwys en opleiding na mekaar toe.
- Die NKR verwys na die behoeftes van die leerder en die bevolking.



- Die standaarde en kwalifikasies van die NKR sal nasionaal sowel as internasionaal herken en aanvaar word.
- Areas van leer word met mekaar verbind, sodat daarop voortgebou kan word namate daar van een situasie na 'n ander gevorder word.
- Die NKR verskaf verskillende roetes na dieselfde eindpunt.
- Die standaarde en kwalifikasies wat bereik word, sal 'n kwaliteitonderwys- en opleidingsstelsel verskaf.
- NKR verskaf 'n oop stelsel waar 'n persoon enige tyd die verskillende vlakke kan verlaat of terugkom (Nasionale Opleidingsraad 1994:10-12).

Dit blyk duidelik uit bogenoemde beginsels dat daar bepaalde standaarde is wat in beroepskwalifikasies die raamwerk vorm. Wanneer verwys word na standaarde, moet daar ook plek wees vir erkenning van en toekennings ten opsigte van prestasies. Beroepsoopvoeding verwys na vordering en leer in die werkplek sodat meer mense vaardig kan word. Leerders kan inkrementeel vorder, en hulle selfs wend tot hoër opvoeding.

In die aanhef van die Suid-Afrikaanse Skolewet (1997) word die doel van 'n nasionale skolestelsel uitgespel, naamlik om onderwys van progressief hoë gehalte aan alle leerders te voorsien en om op hierdie wyse 'n hegte fondament te lê vir die ontwikkeling van al die land se leerders. Leerders se talente en bekwaamhede kan so ontwikkel word, die demokratiese transformasie van die gemeenskap kan bevorder word, rassisme en seksisme en alle ander vorms van onregverdige diskriminasie en onverdraagsaamheid sal bekamp word. Dit kan bydra tot die uitwissing van armoede en die bevordering van die ekonomiese welstand van die gemeenskap. Daarbenewens sal die verskeidenheid van kulture en tale beskerm en bevorder word (Wes-Kaap Onderwysdepartement 1997b:38).

Alhoewel die eerste prioriteit is om 'n stelsel te ontwerp wat formele en nie-formele opleiding en opvoeding insluit, en erkenning gee aan alle areas van leer, wil so 'n stelsel op die lang termyn alle mense se vaardighede so ontwikkel dat hulle 'n ekonomiese bydrae kan lewer (Genis 1997:40).

Uit voorafgaande is dit duidelik dat kwalifikasies voortaan binne 'n bepaalde struktuur of raamwerk geplaas sal word. Bepaalde beginsels dien as uitgangspunt van hierdie nuwe bedeling wat lewenslange leer en gelykheid vir almal verseker. Hierdie stelsel bied aan almal geleentheid om op sy eie tyd en vlak te ontwikkel. Selfs binne werkplekke is daar ruimte vir vordering en leer, en die aanleer van spesifieke vaardighede. Die moontlikheid word aan leerders gebied om na skool in 'n spesifieke rigting te beweeg. Leerders sal nie net oor kennis moet beskik nie, maar ook oor bepaalde waardes en norme om in die arbeidsmark te gebruik.



Dit is binne hierdie konteks dat daar gepoog moet word om Opvoeding vir Vrede op skoolvlak te akkommodeer, asook deel te maak van onderwyseropleiding sodat daar 'n bepaalde bydrae tot die realisering van hierdie ideaal gemaak kan word.

## 4.2 'N RASIONAAL VIR DIE PARADIGMAVERSKUIWING IN SUID-AFRIKA

Volgens Spady en Marshall (1991:67) is dit dus duidelik dat die opvoedingsstelsel 'n paradigma-verskuiwing benodig, vanaf die teoretiese na 'n praktykgerigte. Hierdie siening word ondersteun deur prominente opvoedkundiges, sake- en politieke leiers. Voorstanders van uitkomsgebaseerde onderwys prys die benadering omdat dit 'n weg aandui waarlangs die visie vir Suid-Afrika as 'n vooruitstrewende, verenigde, demokratiese en internasionaal-mededingende land, verwesenlik kan word.

Onderrig is slegs 'n middel tot 'n doel. Wat onderrig word is sekondêr, wat wel primêr is, is dit wat geleer is en hoe goed dit toegeien is. *We can no longer justify the cost of education by focussing on teaching. The quality of our product is what matters. All schools should teach such common values as justice, kindness, respect, tolerance, patience and honesty* (McCarthy 1992:6).

Brandt (1994:60) bevestig hierdie stelling: ... *Educators and the public need to understand why society will be better served if schools clarify their purpose, reorganize as necessary to achieve those purpose, and expect students to demonstrate the knowledge and skills needed for success in life.*

Genis (1997:117-118) verklaar dat die huidige fokus op uitkomsgebaseerde onderwys voortgevloei het uit die behoefte aan verantwoordbaarheid, wat op sy beurt weer uit ekonomiese mededingendheid voortgevloei het. Carl (1998:14) sluit hierby en verwys na skrywers wat meen dat daar na 'n uitkomsgebaseerde benadering oorgeskakel word, omdat daar 'n groei in die wêreldkompleksiteit ten opsigte van tegnologie, gemeenskapveranderinge en die globale fokus is. Nuwe werksgeleenthede moet geskep word en daar is bepaalde tendense wat die wêreld sterk gaan beïnvloed, te wete:

- die groeiende wêreld ekonomie;
- 'n renaissance in die kunste;
- die groeiende getal vrouens in leiersposisies;
- die industriële ontwikkeling van die Asiatiese lande; en
- die religieuse herlewing van die nuwe millenium.

Raath (1997:22) verklaar egter dat UGO nie ontstaan het as gevolg van 'n *artistieke of kreatiewe reaksie* op die bestaande skoolkultuur- en strukture nie, maar na aanleiding van tegniese ontwikkeling en industrialisme. Volgens die industriële onderwysmodel word die



mens gesien as 'n basiese "grondstof" wat "verwerk" moet word om voorafgestelde doelwitte te bereik. Die *Department of Defence Dependents Schools* formuleer die benadering soos volg: *Based upon an assessment of the future we believe our students will face challenges and opportunities in a world characterized by world-wide economic competition and interdependence which creates ever-increasing requirements for job-related performance* (Raath 1997:22). Daar word dus klem gelê op ekonomiese groei en werkverskaffing. Omdat Suid-Afrika deel is van 'n globale ekonomie, moet dit met ander lande kan meeding in die wêreldmark.

Die Witskrif van Onderwys en Opleiding (1995) identifiseer 'n groot probleem in SA, naamlik dat daar nooit 'n ware nasionale sisteem van opvoeding bestaan het nie. Daar is duidelike redes vir die ontwikkeling van 'n nuwe onderwysbedeling wat duidelik uiteengesit word in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (Februarie 1995:5-7). Daar is sekere beginsels wat as basis dien vir hierdie omvormingsproses:

- Onderwys en opleiding is basiese menseregte.
- Ouers en voogde het die primêre verantwoordelikheid vir hul kinders se onderwys en het nie net die reg om deur die staatsowerhede geraadpleeg te word oor die vorm wat onderwys moet aanneem nie, maar moet ook deelneem aan die beheer daarvan.
- Die oorkoepelende doel moet wees om by alle individue die waardering te ontwikkel vir onderwys en opleiding van hoë gehalte, en om toegang daartoe vir almal te verseker.
- Die stelsel moet toenemend toegang tot onderwys- en opleidingsgeleenthede vir alle kinders en volwassenes verseker.
- Die ongelykhede van die verlede moet aangespreek word.
- Die beginsel van gelykheid van alle mense moet bevorder word deur die bronne van die Staat, dus ook deur onderwys en opleiding.

Die grootste probleem is dat jongmense voorheen sodanig opgelei is vir werkloosheid. In die veeleisende lewe van vandag word vereis dat jongmense wat die skool verlaat, bevoegd moet wees om in die werkmark te kompeteer. Opvoeding moet daarom beskou word as 'n lewenslange proses. Daarom moet die leerder opgelei of daarop voorberei word om nie net sekere taakspesifieke vaardighede en kennis te verwerf nie. Geen werknemer verrig sy taak in isolasie van die gemeenskap nie. 'n Meer holistiese benadering tot kurrikulering en die opleiding van die leerder word dus voorgestaan. Die benadering lê klem op die verwerwing van meer as net blote teoretiese kennis en vaardighede wat die werknemer gaan benodig om die besondere taak uit te voer om sinvol in die gemeenskap te funksioneer (Carl 1998:14).

Deur uitkomsgebaseerde onderwys word erken dat daar 'n noue verband tussen die onderwys en die ekonomie bestaan. Dit wil ook die aard van hierdie verband verken ten einde te bepaal



wat die bydrae van die onderwys tot die ekonomie kan wees. Die wêreld moet dus gereed wees om hierdie veranderinge te kan hanteer, en hier bied die uitkomsgebaseerde benadering 'n oplossing om individue beter voor te berei om hulself te kan handhaaf in hierdie kompeterende wêreld. Dit is binne hierdie benadering en nuwe stelsel dat daar ook ruimte moet wees vir 'n essensiële aspek soos Opvoeding vir Vrede. Opvoeding vir Vrede berus in werklikheid ook op 'n uitkomsgebaseerde benadering deurdat leerders bepaalde vaardighede, kennis en houdings moet demonstreer om doelmatig in hierdie wêreld van werk te kan funksioneer. Die belangrikheid van Opvoeding vir Vrede binne UGO sal aangedui word.

### **4.3 DIE MANIFESTASIES VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS**

UGO kan op verskillende benaderings berus en dit is dikwels hierdie benadering wat 'n impak op die kurrikulum het. Die onderskeie benaderings wat hier toegelig sal word, is tradisionele UGO, transisionele UGO en transformasionele UGO.

#### **4.3.1 Tradisionele Uitkomsgebaseerde Onderwys**

In die tradisionele UGO word die personeel aangemoedig om die huidige of tradisionele kurrikuluminhoud en struktuur en programme te gebruik; lesse, eenhede, kursusse en programme aan te wend; en om daardeur te bepaal wat werklik belangrik is vir die leerders om 'n hoë vlak van optrede te bereik. Die inhoud word aangewend as die fundamentele eindpunt van die kurrikulum.

Die kurrikulum volgens Spady en Marshall (1991:67-69) toon 'n *top-down*-beweging wat die uitkomste bepaal, met ander woorde kurrikula word elders ontwerp en dan in die hele klas toegepas.

- As die inhoud en struktuur van die kurrikulum dieselfde bly, sal die uitkomste nie verband hou met werklike lewensondervindings nie.
- Die skool, klaskamer, is die enigste konteks waarbinne voorbereiding en optredes plaasvind, en waar assessering aangespreek word.
- As daar geen einduitkomste is nie, is die leerder net 'n akademiese, kompeterende leerder.
- Die tradisionele uitkomsgebaseerde stelsel sal nie die tradisionele natuur van 'n skool uitdaag nie.

Tradisionele UGO kan beskryf word as kurrikulumgebaseerde onderwys waarvan die uitkomste sinoniem is met tradisionele, inhoud-gedomineerde kategorieë wat nie verband hou met die eise van die werklike lewe nie (Spady & Marshall, 1991:67; *Department of Education* 1997b:10).



Spady en Marshall (1991:69) identifiseer vyf probleme van hierdie benadering, naamlik

- dat die demonstrasie van vaardigheid beperk is tot sekere gedeeltes van die leerproses;
- dat die inhoud en die samestelling of struktuur van die kurrikulum dieselfde is as die van die tradisionele inhoudgebaseerde benadering, behalwe dat die fokus duideliker is;
- dat die konteks waarin vaardighede, kennis en gesindhede gedemonstreer moet word, gesien word as die klaskamer of die skool;
- dat die kurrikulum beswaarlik in lyn is met die uittree-uitkomste by die finale uittreepunt en dat die omvang van genoemde uitkomste besonder eng en eensydig is; en
- dat die benadering nie die tydsraamwerk waarbinne leer op skool plaasvind, bevraagteken nie.

Die tradisionele benadering fokus op die soort uitkomste of leerdemonstrasies wat die minste gekompliseerd is en wat primêr gebaseer is op en beperk is tot vakinhoud. Op grond van die inhoudgebaseerde aard van hierdie demonstrasies is hulle nie veralgemeenbaar tot ander areas van die kurrikulum of toepassingskontekste nie. Kenmerkend van hierdie uitkomste is dus dat die skool die enigste plek is waar hulle gedemonstreer word, soos Spady (1994:18-22) tereg sê met verwysing na sy *demonstration mountain*-konsep. Hierdie konsep verwys na die wyse waarop leerders beweeg vanaf klaskamerleer tot demonstrasies wat die werklike lewensaktiwiteite van huis, werk en gemeenskap insluit. Die tradisionele benadering spreek dus nie die baie belangrike beginsel aan wat kenmerkend is van transformasionele uitkomsgebaseerde onderwys nie, naamlik dat uitkomste kruis-kurrikulêr moet wees en moet fokus op die vermoë om kennis, vaardighede en waardes op 'n geïntegreerde wyse in die leer- en werksituasies, asook in die lewe in die algemeen, toe te pas.

#### **4.3.2 Transisionele Uitkomsgebaseerde Onderwys**

Hierdie benadering val tussen die tradisionele en die transformasionele benadering. Die benadering is nie so holisties soos die transformasionele benadering nie, maar is ook nie so eng en spesifiek soos tradisionele UGO nie (Spady & Marshall 1991:67-69).

Prioriteit word verleen aan hoë-vlak vaardighede, soos kritiese denke, effektiewe kommunikasie en komplekse probleemoplossing, eerder as aan spesifieke tipes kennis of inligting. Demonstrasies is dus relatief kompleks en verleen uitdrukking aan uitkomste wat soos Spady en Marshall (1991:69) dit stel *broad attitudinal, affective, motivational and relational qualities or orientations* beklemtoon.

#### **4.3.3 Transformasionele Uitkomsgebaseerde Onderwys**

Die inhoud is nie langer die basis en bepalende faktor in die uitkomste nie. Omgewing is 'n belangrike faktor in die bepaling van uitkomste, kurrikulumontwerp en in assessering. Leer



word gemanifesteer deur die leerder se optrede in sekere kontekste. Simulasie van werklike lewensituasies kom voor. Transformasionele UGO gee aan skole 'n bepaalde betekenis om hulself te herstruktureer. Dit is 'n kollaboratiewe, transdissiplinêre, oop-stelsel wat lei tot 'n bemagtigende, uitkomsgebaseerde benadering op skool.

Die verskillende benaderings van die UGO spreek mense op verskillende wyses aan, en die potensiaal daarvan word benut. Dit het bepaalde implikasies vir kurrikulumontwerp en assessering van studente (Spady & Marshall 1991:67).

Die tradisionele benadering fokus op die soort uitkomste of leerdemonstrasies wat die minste gekompliseerd is en wat primêr gebaseer is op en beperk is tot vakinhoud. Dit is egter juis in hierdie vakinhoud waar daar erkenning gegee kan word aan Opvoeding vir Vrede. In transisionele UGO word prioriteit verleen aan hoë-vlak vaardighede, soos kritiese denke, effektiewe kommunikasie en komplekse probleemoplossing, eerder as aan spesifieke tipes kennis of inligting. Aansluitend hierby kan die kennis, vaardighede en houdings van Opvoeding vir Vrede (sien tabel 3.4 in hoofstuk 3) gebruik word in hierdie benadering. Voorstanders van die transformasionele UGO is optimisties oor die groei en sukses daarvan. Dit is toekomsgeoriënteerd, en kan dien as paradigmapionier, en dit is juis in hierdie verband wat Opvoeding vir Vrede 'n rol kan speel.

Elk van bostaande benaderings van die UGO bied geleentheid aan die onderwyser om Opvoeding vir Vrede deel van die onderwysstelsel te maak. Opvoeding vir Vrede kan as 'n bepaalde waardestelsel gebruik word, om toepaslike waardes en norme te ontwikkel.

#### **4.4 BEGRIPSVERKLARING: UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS BINNE 'N SUID-AFRIKAANSE KONTEKS**

Daar sal vervolgens gepoog word om 'n kort oorsig oor die terrein uitkomsgebaseerde onderwys te gee, deur die begrip te verklaar en daarna die beginsels en uitkomste van nader te beskou.

In Suid-Afrika kom die uitkomsgebaseerde benadering reeds in die nywerheidsopleiding, die vakbonde en basiese volwasseopleiding voor. Hierdie is 'n leergesentreerde benadering tot onderwys en opleiding en is volgens die Kurrikulum 2005 Inligtingsbrosjyre Wes-Kaapse Onderwysdepartement (1997a:4) gebaseer op die volgende beginsels:

- Leerders kan suksesvol leer en sekere resultate, in 'n gegewe of 'n spesifieke tyd bereik. Addisionele leerondervinding vind in 'n ondersteunende omgewing plaas.
- Sukses lei tot meer sukses.
- Dit is die verantwoordelikheid van die skoolgemeenskap om dit vir leerders moontlik te maak om sukses te bereik.
- Die wyer gemeenskap deel die verantwoordelikheid van leer.



UGO is kontroversieel omdat dit anders is as dit waaraan mense gewoon is. Dit verskil van die tradisionele skoling, wat aanneem dat 'n student opgevoed is wanneer hy of sy die voorgeskrewe kursusse gevolg het en 'n gespesifiseerde tydperk in 'n klaskamer deurgebring het. In UGO word daar van onderwysers verwag om sekere vaardighede, kennis en verskillende denkwyses aan leerders oor te dra, waarmee hulle in die wêreld kan funksioneer. Kurrikulum en instruksie word aangepas sodat studente bepaalde, verwagte uitkomst kan bereik (Parkyn 1994:35-36).

UGO is dus 'n proses:

- wat fokus op die huidige openbare en toekomstige eise van die leerders (en verwagtinge);
- waaraan alle partye wat produktiewe leer verwag, deelneem;
- wat voldoen aan die behoeftes van elke leerder, om hom/haar voor te berei vir die toekoms;
- wat gedurig ontwikkel sodat verbeterings aangebring kan word.

Volgens Boschee en Baron (1994:67:4) is UGO leerdergesentreerd, uitslae-georiënteerd en so ontwerp om aan die behoeftes van al die leerders te voldoen. Daardeur word bepaalde uitkomst bereik wat betekenisvol is in die lewe. Hierdie stelsel is gebaseer op die feit dat alle individue kan leer. Die proses van UGO wil dien as 'n oplossing vir die veeleisende eise van die opvoeding van vandag. In UGO word daar voorgestel dat bepaalde metodes ten opsigte van die leerder gebruik word, te wete:

- Dit wat 'n leerder moet leer, word duidelik geïdentifiseer.
- Elke leerder se vordering is gebaseer op gedemonstreerde vordering.
- Elke leerder word geakkommodeer met veelvoudige instruksionele strategieë en assesseringsmiddele.
- Elke leerder kry genoeg tyd en bystand, om tot sy/haar volle potensiaal te ontwikkel.

Daar moet 'n omgewing geskep word waar menswaardigheid die fokus is, met geen onderdrukking nie, en waar mense verantwoordelikheid vir hul eie dade aanvaar. Die volgende aspekte moet veral beklemtoon word:

- Die intensies ten opsigte van die volgende is belangrik:
  - Wat geleer gaan word.
  - Die skep van standaarde.
  - Die verantwoordelikheid van leerders.
  - Die wyse van instruksie.
- Toewyding van die personeel.
- Leerders kry geleentheid om aan die onderwyser te demonstreer wat hulle verstaan, maar dit word benut deur die leerder omdat ko-assessering van leer plaasvind.



- Die akademiese insluitende denke, verstandhouding, en selfgerigte leer in elke dissipline is 'n uitkomst op sigself. Alleenlik as mense in elke gemeenskap hulle eie uitkomst bepaal, sal uitkomst betekenis hê; en sodoende sal mense begrip ontwikkel vir die waarde van UGO (Brandt 1994:25).

So 'n onderwysstelsel hou net positiewe voordele vir leerders in. Die strewe van die onderwysdepartement om deur middel van die nuwe onderwysmodel denkende, vaardige landsburgers op te lei, is werklik bemoedigend. Dit geld ook vir die strewe na lewenslange leer vir alle mense en vir die integrasie van onderwys en opleiding. Beide onderwysers en ouers kan hulle vereenselwig met 'n onderwysbenadering wat insig, vaardighede en positiewe ingesteldhede by leerders teweeg sal bring. Die suksesvolle toepassing van die nuwe benadering sal afhang van die volgende:

- Die Suid-Afrikaanse interpretasie/weergawe en toepassing van uitkomsgebaseerde onderwys.
- Die daarstelling van sinvolle leerprogramme om die uitkomst te behaal.
- Die ingesteldheid en toewyding van onderwysers asook die gehalte van hul heropleiding om die nuwe benadering te kan implementeer.
- Die fasiliteite, hulpmiddele en steun wat onderwysers en skole sal kry om die nuwe benadering te implementeer.
- Kontrole en monitering van die inwerkingstelling en bedryf van die nuwe benadering (Die Vrystaatse Onderwyser 1997:4-11).

Uitkomsgebaseerde onderwys is volgens die Wes-Kaapse Onderwysdepartement K2005-inligtingsbrochure (1997a:1):

- Nie tydgebonde of kurrikulumgebaseerd nie.
- Nie net gebaseer op nasionale uitkomst nie, maar ook op internasionale uitkomst.

Na aanleiding van bogenoemde word UGO dus gekenmerk as leerdergesentreerd, uitslae-georiënteerd en so ontwerp om aan die behoeftes van al die leerders te voldoen. Daardeur word bepaalde uitkomst bereik wat betekenisvol en relevant is in die lewe. Hierdie stelsel is gebaseer op die feit dat alle individue kan leer, en dat alle partye wat produktiewe leer verwag, daaraan deelneem; en dat dit voldoen aan die behoeftes van elke leerder, om hom/haar voor te berei vir die toekoms, wat gedurig ontwikkel sodat verbeterings aangebring kan word. Met hierdie standpunte as basis is dit duidelik dat Opvoeding vir Vrede 'n definitiewe aansluiting by die UGO vind. Die leerareas bied ook meer ruimte vir essensiële aspekte soos Opvoeding vir Vrede.

Die UGO lê klem op praktiese uitkomst wat spesifiseer in terme van vaardighede en kennis van 'n spesifieke vak en 'n verskeidenheid van bepaalde vlakke. Daardie vlakke kan



skoolgrade wees of ook groepering van opvoedkundige vlakke, byvoorbeeld junior primêr en senior primêr (Kilfoil 1996:1-5).

Met die voltooiing van hierdie studie is 'n verslag van 'n hersieningskomitee aan die Nasionale Minister van Onderwys voorgelê waarin bepaalde aanbevelings gemaak word. Hierdie aanbevelings word in die verslag getiteld *Report of the C2005 Review committee* op 31 Mei 2000 uiteengesit en hou verband met die bepaalde voorgestelde aanpassings in Kurrikulum 2005. Geen nuwe beleid is egter nog in hierdie verband aanvaar nie en daarom word daar in die volgende paragraaf steeds verwys na die huidige beleid. Met die afhandeling van hierdie studie was daar nog nie finaliteit hieroor nie en sou dit nie sinvol wees om 'n besprekingsdokument as beleid te beskou nie.

Kurrikulum 2005 is die visie wat gegee is aan die infasering van UGO binne die Algemene Onderwys- en Opleidingsertifikaat teen die jaar 2003. Die implementering van Kurrikulum 2005 het in Januarie 1998 'n aanvang geneem met die implementering daarvan in Graad 1, met ander woorde vanaf die grondslagfase. Oor die volgende ses jaar is voorsien dat Kurrikulum 2005 elke jaar in twee grade, van graad een en sewe tot graad ses en twaalf ingefaseer word. In 2004 en 2005 sal daar 'n gespesialiseerde evaluering en aanpassing gedoen word. Die nuwe kurrikulum is gebaseer op "uitkomste" van die vaardighede wat 'n leerder moet bereik (Die Vrystaatse Onderwyser 1997:7).

Daar is sewe kritieke uitkomste wat as generiese, kruis-kurrikulêre en oorkoepelende uitkomste sal dien vir al die leerareas, met 'n verdere vyf wat ontwikkeling ondersteun. Wanneer hierdie 12 kritieke uitkomste in oënskou geneem word, is dit duidelik dat dit ook in diens van omvorming en groter relevansie staan. Dit sluit in effektiewe probleemoplossing, effektiewe groepsamewerking, organisering van aktiwiteite, die kritiese selfstandige hantering van inligting, effektiewe kommunikasie waardeur wiskundige, taal- en visuele vaardighede ontwikkel word, die effektiewe gebruik van die wetenskap en tegnologie waardeur getoon word dat die individu sy plek en rol in die wêreld begryp. Die tradisionele skoolvakke van die laerskool word nou met sogenaamde leerareas vervang. Daar is agt leerareas wat nou 'n bepaalde groepering van inhoude verteenwoordig en die basis vorm van onderwys tot by die verdere onderwys- en opleidingsvlak. Aansluitend hierby sluit alle inhoud by verskillende leerareas aan en dien hierdie kritieke uitkomste as algemeen geldend vir al hierdie leerareas. Elk van die agt leerareas het weer hul eie spesifieke uitkomste wat op daardie betrokke leerarea van toepassing is (Wes-Kaap Onderwysdepartement 1997b:20-24).

In die grondslagfase (Grade 1, 2, 3) vind die agt leerareas gestalte in drie leerprogramme:

- Geletterdheid
- Syfervaardigheid
- Lewensvaardighede (Wes-Kaap Onderwysdepartement 1997b:6)



Die integrasie van kennis is een van die belangrikste beginsels van die nuwe kurrikulum. Die agt leerareas sluit die huidige skoolvlakke in, en word soos volg aangedui:

- Menslike en Sosiale wetenskappe
- Taal, geletterdheid en kommunikasie
- Kunste en kultuur
- Lewensoriëntering
- Natuurwetenskappe
- Ekonomiese en bestuurswetenskappe
- Syfervaardigheid en Wiskunde
- Tegnologie

(Wes-Kaap Onderwysdepartement 1997a:6)

Om leerders vir hierdie essensiële aspekte voor te berei, moet die bepaalde inhoude van Opvoeding vir Vrede voortdurend deel vorm van die leerder se studieveld. Die onderwysers moet dus Opvoeding vir Vrede ten volle binne die UGO benut. Binne die onderskeie leerareas sou daar byvoorbeeld daardie aspekte geïdentifiseer moet word waar Opvoeding vir Vrede geakkommodeer kan word. Vir verdere toeligting in hierdie verband gaan daar met onderwysers onderhoude gevoer word oor die belangrike kritiese elemente (temas) in Opvoeding vir Vrede. Die resultate daarvan sal in hoofstuk 5 gegee word. Vervolgens word 'n tabel weergegee waar Opvoeding vir Vrede heel moontlik in die verskillende leerareas kan inpas. In hoofstuk 6 sal 'n kurrikulumraamwerk gegee word om hierdie aspek verder toe te lig.

**TABEL 4.2**

<b>DIE AGT LEERAREAS</b>	<b>INHOUDE VAN OPVOEDING VIR VREDE</b>
Menslike en Sosiale wetenskappe	Menseregte, vrede, gelykheid, samewerking, sosiale bewustheid
Taal, geletterdheid en kommunikasie	Globale opvoeding, bemiddeling
Kunste, kultuur, en lewensoriëntering	Kultuur, internasionale milieu
Natuurwetenskappe	Besoedeling, ontbossing, uitputting van hulpbronne
Ekonomiese en bestuurswetenskappe	Internasionale beleidsrigtings
Syfervaardigheid en Wiskunde	Groepdinamika, intervensie
Tegnologie	Globale opvoeding

(Kekkonen 1985:3815-3816; Taylor 1992:196; Quakers 1992:11-20; Department of Education 1997a:6)



In die artikel, Kurrikulum 2005, in Gister en Vandag (1997:1-3) word die belangrike positiewe kenmerke van die UGO soos volg aangedui:

- Gelyke en beter toegang tot onderwys- en opleidingsgeleentheid aan almal.
- Die veel groter beweeglikheid tussen leer en werk, en die erkenning wat verleen word aan kundigheid wat in die werksituasie verwerf word.
- Die klem word geplaas op deurlopende leer as 'n lewensproses wat nooit werklik ophou nie en die individu nie net met 'n kwalifikasie toerus nie, maar voorberei vir die lewe.
- Die kombinasie van leer en opleiding, van kennisverwerwing en vaardigheidsontwikkeling in die strewe om mense te vorm wat kan dink en doen.

Daar word volstaan met Taylor (1997:6) se standpunt wanneer hy na Kurrikulum 2005 verwys as 'n stelsel waar:

- burgers ontwikkel word wat kreatief is, aktiewe uitvinders en probleemoplossers is, eerder as navolgers;
- 'n aantal positiewe stappe geneem kan word om die kurrikulum meer relevant te maak.

Bogenoemde sienswyse oor die ontstaan van geleentheid, asook die optrede van die leerders as aktiewe uitvinders en probleemoplossers, en die kwessie van groei en ontwikkeling by die leerder vind aansluiting by hierdie studie. Dit is duidelik dat daar wel moontlikhede is vir die akkommodering van Opvoeding vir Vrede binne die UGO. Die klem word geplaas op die gebruik van kritiese elemente in Opvoeding vir Vrede binne die UGO, en om bogenoemde aspekte by leerders tuis te bring. Hierdie elemente kan vrede by leerders bevorder en die geweldsaspek by skole vervang, deur te beweeg na 'n kultuur van nie-gewelddadigheid. Daardeur kan leerders leer om konflik op 'n positiewe wyse te hanteer en op te los.

#### **4.5 BEGINSELS VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS**

Uit die voorafgaande is gepoog om die konsep UGO te beskryf, sowel as die toepassing daarvan in die praktyk. Hierdie benadering berus egter op fundamentele beginsels wat die suksesvolle ontwikkeling van die kurrikulum sal bepaal. Hierdie beginsels vorm dus die basis in die aanwending van 'n kurrikulum soos duidelik blyk uit hoofstuk 3. In die literatuur word verwys na bepaalde beginsels van die UGO. Dit word vervolgens bespreek.

Volgens Spady en Marshall (1991:67) bepaal die volgende drie basiese beginsels dat:

- alle studente kan leer en sukses behaal;
- sukses tot meer sukses lei;
- skole die toestande van sukses bepaal.



Die fokus word ook geplaas op die volgende vier basiese beginsels, soos deur NASSP kommissie (in Spady 1994:53) verskaf:

- Daar moet duidelikheid bestaan oor die fokus op uitkomste wat van belang is. Die kulminerende demonstrasies raak die beginpunt en die uiteindelijke doelwit is kurrikulumontwerp en -instruksie.
- Die ontwerp moet afwaarts geskied, vanaf die uiteindelijke uitkomste, d.w.s. die begin van die kurrikulum.
- Hoë verwagtinge vir almal moet beklemtoon word, sodat alle leerders betekenisvolle resultate aan die einde kan bereik.
- Uitgebreide geleentheid en ondersteuning word aan leerders gebied sodat hulle sukses kan bereik, en daarom word meer tyd aan studente bestee.

Volgens Mamary (1994:19-23) moet:

- ouers, onderwysers, administrateurs en die skool die verwagte uitkomste van studente in UGO bepaal.
- Alle studente:
  - \* 'n goeie selfbeeld hê;
  - \* selfgerig werk;
  - \* hoë akademiese prestasies lewer;
  - \* kommunikeer deur besluitneming, probleemoplossing, groep-prosesse en verantwoordelikheid te aanvaar;
  - \* belang hê in hul omgewing, hulself en ander.
- Daar 'n duidelike gepubliseerde missiestelling met 'n filosofiese basis wees. Dit moet bepaal word deur die personeel, deur navorsing, die neem van besluite, en aksies by die skool.
- Personeel die behoefte aan uitkomste verstaan. Die meeste mense staan verandering teen as hulle nie die noodsaaklikheid daarvan insien nie.
- Deelnemende besluitneming, probleemoplossing asook die bereiking van konsensus deel wees van UGO.

Die beginsels wat deur die volgende skrywers beskryf word (Boschee & Baron 1994:67:4; Mamary 1994:19; Wes-Kaap Onderwysdepartement 1997a:4), verwys na die belangrike rolspelers, naamlik die leerder, die skool en ook die gemeenskap. Die belangrikste beginsels by elk word soos volg uitgelig:



**Leerder**

- Alle leerders kan leer en sukses behaal.
- Leerders kry meer tyd.
- Leerders aanvaar verantwoordelikheid vir hulle eie leerproses.

**Skool**

- Skole bepaal die toestande van sukses.
- Dit is die verantwoordelikheid van die skoolgemeenskap om dit vir leerders moontlik te maak om sukses te bereik.
- Die skool het 'n effektiewe kommunikasienetwerk.
- Daar moet 'n duidelike gepubliseerde missiestelling met 'n filosofiese basis wees. Dit moet bepaal word deur die personeel, deur navorsing, neem van besluite en aksies by die skool.
- Personeel verstaan die behoeftes aan uitkomst. Die meeste mense staan verandering teen as hulle nie die noodsaaklikheid daarvan insien nie. Daar moet verander word, sodat alle leerders kan vorder en goed kan leer.
- Skole beheer en skep die toestande waaronder leerders kan vorder.

**Gemeenskap**

- Die gemeenskap, opvoedkundiges, leerders en ouers deel die verantwoordelikheid van leer.

Die beginsels van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement K2005 (1997a:4) sal egter as riglyne vir hierdie studie dien:

- Leerders kan suksesvol leer en sekere resultate in 'n gegewe of 'n spesifieke tyd bereik. Addisionele leerondervinding vind plaas in 'n ondersteunende omgewing.
- Sukses lei tot meer sukses.
- Dit is die verantwoordelikheid van die skoolgemeenskap om dit vir leerders moontlik te maak om sukses te bereik.
- Die wyer gemeenskap deel die verantwoordelikheid van leer.

Uit bogenoemde beginsels is dit duidelik dat die proses van UGO nie eng gesien moet word nie, maar as 'n proses wat op verskeie areas en vlakke toegespits is. Die beginsels dui 'n spesifieke proses van kurrikulumontwikkeling aan, waarsonder die UGO nie kan geskied nie. Die beginsels moet voortdurend in ag geneem word in die onderwyser se onderrigprogram. Alleenlik dan sal dit sukses vir die skool, asook vir die leerder beteken. Dit blyk duidelik uit die proses dat die leerder, onderwyser en ouer tesame verantwoordelikheid



vir die leerder se leerproses aanvaar. In Opvoeding vir Vrede word daar ook spesifiek gelet op die proses van ontwikkeling van die onderwyser sowel as die leerder. Hierdie ontwikkelingsproses soos byvoorbeeld die formulering van 'n missie van 'n skool, asook die ontwikkeling van die leerder as volwaardige persoon, vorm ook deel van die beginsels van Opvoeding vir Vrede. As een van die belangrikste aspekte van ontwikkeling kan Opvoeding vir Vrede help om aan die kritieke uitkomst van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement te voldoen. Die missie van 'n skool moet deur die personeel, leerders, asook gemeenskap opgestel word, met Opvoeding vir Vrede as deel van hierdie missie. In die meeste gevalle is die belangrike elemente van Opvoeding vir Vrede soos probleemoplossing en konflikthantering deel van 'n skool se missie. Die suksesvolle implementering daarvan kan net lei tot die skep van 'n positiewe leer- en werkomgewing vir beide leerder en opvoeder. Dit is ook hierdie beginsels wat die basis vorm van uitkomst in UGO, sowel as in Opvoeding vir Vrede en word vervolgens aangedui in paragraaf 4.6.

## **4.6 UITKOMSTE**

### **4.6.1 Inleidende opmerkings**

Die nuwe uitkomsgebaseerde benadering wil die leerders neem op 'n baan wat tot bepaalde uitkomst sal lei en wat deur lewenslange leer gekenmerk word (Carl 1998:5). In uitkomsgebaseerde onderwys kry leerders se vordering en die hulp en ondersteuning wat hulle kan ontvang, baie aandag. Onderwysers, ouers en die leerders self moet dus voortdurend tred hou met hoe hulle vorder, en indien remediërende hulp nodig is, moet dit verkry word.

Dit is nodig om uitkomst van nader toe te lig aangesien dit van toepassing sal wees op 'n beoogde kurrikulumraamwerk. Uitkomsgebaseerde onderwys is 'n benadering wat minder klem lê op inhoudsgebaseerde onderwys, maar eerder die resultate van leerprosesse, beklemtoon. Die fokus van uitkomst is kennis, vaardighede, waardes en gesindhede binne spesifieke kontekste. Hierdie uitkomst moet aan die begin van die leerder se onderrigprogram duidelik uiteengesit word. Daar word aanvaar dat die identifisering van uitkomst die basis vorm van alle opvoedkundige bedrywighede, die assessering van leerders, die ontwikkeling van opvoedkundige strukture en inrigtings, en selfs die beplanning van finansies, geboue en ander hulpbronne. Uitkomst word soos volg omskryf: *An outcome is that segment of a unit standard which is a statement of the required learner capabilities that must be demonstrated. Outcomes are specified by stated performances and assessment and range criteria* (Killen 1996:1-14).

Die begrip uitkoms word deur Raath (1997:22) beskryf as die resultaat van 'n leerproses, hetsy formeel, nie-formeel of informeel, ingevolge waar kurrikulumontwikkelaars terugwaarts werk vanaf ooreengekome verwagte uitkomst (resultate) binne 'n spesifieke konteks, wat



duidelik aandui wat die leerder in staat moet wees om begripmatig te demonstreer en paslik te implementeer. Leerprogramme moet dan na aanleiding van 'n kurrikulumraamwerk vir 'n spesifieke kurrikulum ontwerp word om leerders te help om hierdie uitkomst/resultate te bereik. 'n Kurrikulum sluit in alle aspekte van onderrig en leer. Leerprogramme behels kursusse, modules of eenhede van leer (leermateriaal gekombineer met 'n metodologie) waardeur leerders ooreengekome leeruitkomste (resultate), soos dit in eenhede van standarde uitgespel word, kan behaal. Nie die "insette" in 'n onderrigproses nie, maar die "uitsette" in 'n leerproses is nou belangrik. In die verslag word dit soos volg gestel: *Uitkomste is die eindproduk van die leerproses*. Die woord uitkoms verwys na sosiale en persoonlike vaardighede, hoe om te leer, konsepte, gesindhede en waardes. Dit wat die leerder demonstreer, is die verlangde uitkomste, daar word afwaarts daarna gewerk. Programme van leer word dan ontwikkel om die leerders te help om hierdie bepaalde uitkomste te bereik.

Spady (1994:18) verklaar: ... *Outcomes are high quality, culminating demonstrations of significant learning in context*. Demonstrasies is die sleutelwoord, 'n uitkomste is nie 'n punt of 'n graad nie, maar die eindproduk van 'n gedefinieerde proses wat deur studente uitgedra word. Demonstrasies moet van 'n hoë kwaliteit wees, volledig en voltooid. Demonstrasies kom voor by die kulminerende punt van die studente se leerondervindinge, d.w.s. letterlik aan die einde en nie gedurende die proses nie. Die demonstrasies moet betekenisvolle waarde hê, en inhoud toon wat essensieel is. Dit moet plaasvind in 'n bepaalde konteks of omgewing teen 'n spesifieke agtergrond waarna verwys kan word as 'n prestasie.

Spady (1994:18-22), een van die voorstanders van die UGO, stem saam dat uitkomste suksesvolle demonstrasies is van leer, wat plaasvind by die kulminerende punt van 'n stel leerondervindinge. Die term kulminerend verwys na die eindpunt of voltooiing van 'n kurrikulum.

Die volgende vyf aannames word ten opsigte van die UGO gemaak:

- Uitkomste is demonstrasies van leer en nie die name van vakke en hulle inhoude nie.
- Demonstrasies vind plaas in bepaalde omgewings, wat hulle eie toestande en uitdagings voorstel. Daar is drie kritiese elemente vir 'n uitkoms om belangrik te wees:
  - die selfstandigheid wat gedemonstreer word;
  - die proses van demonstrasies;
  - die omgewing waar dit uitgevoer word.
- Uitkomste is kulminerende demonstrasies en is belangrike aspekte van leer. Kulmineer verwys na die einde van die proses. Die kulminerende punt is ook die fokuspunt van die instruksionele proses, assessering en studentgeloofwaardigheid.
- Die finale uitkomste is die kulminerende uitkomste. Dit verwys na die totale menslike aspek, kennisbevoegdheid en die leerder se gesindheid.



- Uitkomst word ook omskryf as die resultate van leerprosesse, formeel, nie-formeel of informeel en verwys na kennis, vaardighede en gesindhede binne spesifieke kontekste. Leerders moet in staat wees om bewys te lewer dat hulle die verwagte uitkomst verstaan en binne 'n sekere konteks kan toepas (*Department of Education* 1997a:10).

King en Evans (1991:74) sê dat: ... *OBE forces us to express what we value in education to commit educational resources to bringing that to life in student, and in contrast to pursue practice - to continue until we have succeeded*. Opvoeders raak verantwoordelik vir die produsering van uitkomst in elke student wat die skool verlaat. Die sosiale omgewing buite opvoeding plaas ook druk op skole. Die geskikte meting van elke belangrike uitkomst plaas onderwysers op die grenslyn van verrigtingsgebaseerde assessering. Administrateurs staar die werklikheid in die gesig, naamlik om 'n skoolpraktik vanaf die tradisionele praktik na die wêreld van UGO te verander. Uitgebreide personeelontwikkeling is nodig om hierdie proses te monitor.

Volgens Boschee en Baron (1994:67) is uitkomst:

- toekomsgeoriënteerd;
- leerdergesentreerd;
- gefokus op lewensvaardighede en konteks;
- gekarakteriseer deur die hoë verwagting van alle leerders;
- bronne waarvan alle ander opvoedkundige besluite vloei;
- nie tydgebonden nie;
- nie kurrikulumgebaseer nie.

Die essensie van UGO lê in die verskuiwing weg van die tipiese skoolpraktik, waar uitkomst primêr gebaseer is op die afhandeling van 'n verskeidenheid van vereistes in 'n vasgestelde periode van tyd.

Dit kan die volgende tot gevolg hê:

- Dit elimineer permanente "mislukkings", want leerders wat nog nie die standaard bereik het nie, kry weer 'n geleentheid om dit te bereik.
- Standaarde word nie, want van leerders word verwag om die verwagte uitkomst te bereik voordat daar verderbeweeg word. Leerders het uitkomst wat betekenisvol is, bereik.
- Dit verminder memorisering en die absorpsie van feite, en produsering van kennis.
- Dit verhoog leerders se vermoë om situasies te waardeer en sinvol om te gaan met realistiese situasies wat hulle in latere lewe sal teëkom.



- Hierdie vorm van UGO verwag van leerders om dieselfde uitkomst te bereik, althowewel nie op dieselfde tyd nie (McGhan 1994:70).

Killen (1996:1) sluit hierby aan wanneer hy verklaar dat daar in uitkomsgebaseerde onderwys 'n benadering gevolg word waar van onderwysers en studente verwag word, om hulle aandag en pogings te rig op die verwagte eindresultate van hulle opvoeding.

UGO kan bestaan uit 'n mikro-kurrikulum en instruksionele ontwerp of 'n meer komprehensiewe benadering. Suksesvolle uitkomst is nou die eindpunt asook die beginpunt van die opvoedkundige beleid. Die konsep van kulminerende demonstrasies is belangrik. Uitkomst van betekenis kan varieer vanaf 'n spesifieke konteks met detail tot 'n breë komplekse konteks met interafhanklikhede (Spady & Marshall 1991:67).

Volgens O'Neil (1994:9) moet daar by opvoeding op die volgende vrae gelet word:

- Wat is die grondliggende rede?
- Wat is die moeite werd om te ken?
- Wat is die rede vir die skool? Daar is verskillende soorte uitkomst, maar ... *good outcomes have three elements: the content, knowledge, the competence (what the student is doing) and the setting (under what conditions the student is performing).*

Spady (1982:7) voer aan dat dit WAT geleer word en OF die leerder sukses daarmee behaal, belangriker behoort te wees as WANNEER en HOE hulle dit doen. Spady se argument is dat die student moet "slaag", maar dat sommige studente die standaard gouer as ander sal bereik en dat almal die geleentheid gegee moet word om dit te doen. Hy voer aan dat om die leerders genoeg tyd te gee om 'n ... *clear and challenging standard* ... te bereik, niks te doen het met die verlaging van standarde nie. Oor die wêreld heen glo baie mense dat die inhoudsgebaseerde model sy doel gedien het. Dit is 'n eksamengebaseerde sisteem wat gebaseer is op passiewe leer, en is nie die ideaal nie. Enige stelsel wat 'n kind vanaf 'n leergierige, vraende wese na oninteressante, passiewe persoon verander, moet vervang word.

Talle skrywers is dit eens dat 'n uitkoms verwys na dit wat die leerders uiteindelik aan die einde moet kan doen, nadat alle formele onderwys en opleiding voltooi en saamgevoeg is, en daarna suksesvol toegepas kan word. By die aanvang van 'n werkeenheid behoort leerders 'n duidelike begrip van die uitkomst van elke eenheid te hê. Hulle moet weet wat by elke stadium van die leerproses van hulle verwag word ten opsigte van kennis, vaardighede, waardes en houdinge. Dit beteken dat daar 'n duidelike beskrywing moet wees van die vlakke van inligting, vaardighede, die proses, prestasie en gedrag. Opvoeders kan verseker dat dit wel gebeur, deur die leerders se vordering op 'n gereelde basis met hulle te bespreek (Department of Education 1997a:12-15).



Die klem ten opsigte van onderwys en opleiding in die "nuwe" benadering wat tans in Suid-Afrika voorgestaan word, val op die uitkomst wat deur die leerder bereik moet word na voltooiing van 'n graad, vlak of kursus, of aan die einde van sy studies. Hierdie uitkomst word beskryf as demonstrasies van betekenisvolle leer in konteks, en word meer volledig bespreek. Dit wat gedemonstreer moet word, is die kennis, vaardighede en waardes of gesindhede wat in die loop van die onderrig en opleiding verwerf is en wat die leerder na verwagting in die gemeenskap en werkslewe sal benodig om 'n suksesvolle volwassene te wees. Dit is die kennis, vaardighede, waardes en gesindhede wat van 'n persoon in 'n leersituasie verwag word. Dit verwys na alles wat leerders kan wys, ken, kan doen en waaraan waarde geheg word. Klem word geplaas op die bereiking van 'n uitkoms en toepassing van leer, eerder as die memorisering van materiaal, byvoorbeeld of die leerder oor die vermoë beskik om in vrede met ander te kan verkeer.

'n Kritieke vraag wat dus gevra moet word wanneer uitkomst ontwikkel en geïmplementeer word, is of die demonstrasies wat verband hou met Opvoeding vir Vrede op die lang duur na sy studies betekenisvol sal wees in die leerder se lewe, en ook in die wêreld en in werksverband. Vervolgens word kritieke uitkomst en spesifieke uitkomst bespreek, asook die verband met Opvoeding vir Vrede.

#### **4.6.2 Kritieke en ontwikkelingsuitkomst**

In paragraaf 4.6.1 is daar kortliks na kritieke uitkomst verwys. Vervolgens word dit van nader beskou. Kritieke uitkomst word afgelei van die vaardighede, kennis en waardes wat die leerder benodig om 'n suksesvolle bestaan in die werklike lewe te voer. Kritieke uitkomst wat in die Suid-Afrikaanse konteks as gepas beskou word vir alle leerders, ongeag ouderdom, geslag, ras of geografiese ligging, word vervolgens genoem:

- Leerders moet in staat wees om probleme te identifiseer en op te los deur middel van kritiese en kreatiewe denkvaardighede.
- Leerders moet in staat wees om effektief met ander mense in 'n span, groep, organisasie of gemeenskap saam te werk.
- Leerders moet in staat wees om hulleself en hulle aktiwiteite op 'n verantwoordelike en effektiewe wyse te bestuur.
- Leerders moet in staat wees om inligting in te samel, te analiseer, te organiseer en krities te evalueer (dit wil sê om ondersoek in te stel en navorsing te doen).
- Leerders moet in staat wees om effektief te kommunikeer deur middel van visuele, wiskundige en/of taalvaardighede in mondelinge en/of geskrewe aanbiedings.



- Leerders moet in staat wees om die wetenskap en tegnologie effektief en krities aan te wend met bewyslewering van die nodige verantwoordelikheid teenoor die omgewing en die gesondheid van andere.
- Leerders moet in staat wees om begrip te toon van die wêreld as 'n stel verwante sisteme deur te erken dat probleemoplossingkontekste nie in afsondering geskied nie (Van der Horst & McDonald 1997:49).

Die volgende vyf addisionele ontwikkelingsuitkomstes kan bydra tot die volle persoonlike ontwikkeling van elke leerder en behoort onderliggend te wees aan enige leerprogram:

- Die leerder moet 'n verskeidenheid leerstrategieë selekteer en toepas met die oog op effektiewe leer.
- Die leerder moet op verantwoordelike wyse deelname demonstreer in gemeenskapsake op plaaslike, nasionale en internasionale vlakke.
- Die leerder moet kultuurgebonde wees, asook esteties sensitief ten opsigte van ras-, taal- en godsdiensgrense.
- Die leerder moet onderwys- en loopbaangeleenthede ondersoek ten einde sy/haar volle potensiaal te bereik.
- Die leerder moet entrepreneurvaardighede ontwikkel.

Die kritieke uitkomstes fokus op die vermoë om kennis, vaardighede en waardes of gesindhede op 'n geïntegreerde wyse in leer- en werksituasies, asook in die lewe in die algemeen, toe te pas en word dus gesien as generiese uitkomstes. Kritieke uitkomstes is in die Suid-Afrikaanse konteks geformuleer om by elke leerarea gekontekstualiseer te word, en is sodoende kruis-kurrikulêr (Van der Horst & McDonald 1997:49)

Hierdie kritieke uitkomstes speel ook 'n bepaalde rol in Opvoeding vir Vrede, veral die voorkoming van konflik en probleemoplossing wat die kern van Opvoeding vir Vrede is. In die UGO kom probleemoplossing veral voor in die volgende twee kritiese uitkomstes:

- Leerders moet in staat wees om probleme te identifiseer en op te los deur middel van kritiese en kreatiewe denkvaardighede.
- Leerders moet in staat wees om effektief met ander mense in 'n span, groep, organisasie of gemeenskap saam te werk.

Alhoewel probleemoplossing so relevant en betekenisvol in al die leerareas bevorder word, is dit veral in die Leerarea Lewensoriëntering waar dit meer spesifiek benut kan word. In hierdie leerarea word kreatiewe vaardighede aangeleer en die leerder se kritiese denke word ontwikkel. Dit is dan juis hierdie aspekte wat Opvoeding vir Vrede wil aanraak.



Bogenoemde uitkomst kan nie bereik word, as daar nie voldoen word aan die spesifieke uitkomst van elke leerarea nie.

#### **4.6.3 Spesifieke uitkomst**

Spesifieke uitkomst verwys na die spesifieke vaardighede, kennis en houdings van elk van die agt leerareas. Spesifieke uitkomst verleen uitdrukking aan die resultate of eindprodukte van die proses van onderwys en leer wat in fyner detail gedefinieer is. Aan die prestasies wat binne spesifieke kontekste behaal is. In elke leerarea is daar spesifieke uitkomst wat bereik moet word. Hierdie uitkomst dien as basis vir die assessering van 'n leerder se vordering en dui die effektiwiteit van die leerder se leerprosesse en leerprogramme aan. Aansluitend hierby verwys die spesifieke uitkomst in die leerarea Menslike en Sosiale Wetenskappe na die deelname van die mens in 'n regverdige en demokratiese samelewing (Wes-Kaap Onderwysdepartement 1997a:5). Spesifieke uitkomst verleen dus uitdrukking aan die resultate of eindprodukte van die proses van onderwys en leer, asook aan die prestasies wat binne spesifieke kontekste behaal is. In elke leerarea is daar spesifieke uitkomst wat bereik moet word. Die spesifieke uitkomst wat voorkom in die kritieke uitkomst, dien as die basis vir assessering.

Aansluitend hierby lê Van der Horst en McDonald (1997:64) duidelike riglyne neer ten opsigte van die formulering van spesifieke uitkomst, naamlik dat hulle al die onderstaande elemente moet bevat:

- Die proses waardeur die uitkomst bereik word, moet deursigtig of duidelik wees, gedemonstreer kan word en waargeneem kan word.
- Dit moet geëvalueer kan word.
- 'n Reeks leerervaringe en vermoëns/vaardighede moet onderliggend daaraan wees.
- Die prosedures wat gevolg is, word stapsgewys aangetoon, naamlik die voorbereiding, taakvervulling en konklusie of gevolgtrekking, interaksie en assessering.
- Duidelik geformuleerde taakvervulling- en assesseringkriteria moet gespesifiseer word.
- Die eindproduk van die leerproses moet waarneembaar wees.

Wanneer daar na die spesifieke uitkomst in Opvoeding vir Vrede gekyk word, verklaar Malan (1997) dat die uitkomst hoofsaaklik gebaseer is op probleemoplossing, en die benutting van probleemoplossings. Hierdie vaardighede moet egter volgens Malan (1997) meer duidelik gereflekteer word in die spesifieke uitkomst van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement se leerareas, assesseringskriteria en die beskrywing van die lewensoriënteringsfase. Die byvoeging van die volgende word voorgestel:



- probleemoplossing by spesifieke uitkoms 5 (om te lees: die beoefening van probleemoplossing- en besluitnemingsvaardighede);
- probleemoplossing by die basisfase (om te lees: bevoegdheid om te identifiseer en probleme op te los);
- die bevoegdheid om deel te neem aan gesamentlike probleemoplossing as 'n tweede assesseringskriteria vir die intermediërende fase;
- gesamentlike probleemoplossing as 'n konflik-oplossingstegniek by die vierde omvangstelling van die intermediërende fase;
- probleemoplossing by die eerste omvangstelling van die senior fase (om te lees: 'n verskeidenheid van probleemoplossing- en konflikoplossingmetodes).

Wanneer die begripsverklaring van spesifieke uitkomste in ag geneem word, verwys dit na die proses van onderwys en leer, waar die onderwyser 'n spesifieke resultaat met sy leerarea wil bereik. Die resultate sluit veral die verwerwing van kennis, vaardighede en houdings in, wat ook in Opvoeding vir Vrede voorkom. Ten opsigte van Opvoeding vir Vrede is dit noodsaaklik dat die onderwyser homself eers bemagtig ten opsigte van die kritiese elemente. Die onderwyser moet duidelik die spesifieke uitkomste wat met hierdie elemente bereik wil word, bepaal. In elke leerarea wil die onderwyser spesifieke vaardighede en houdings by die leerder inskerp. Die eindproduk moet deur die leerders gedemonstreer word, sodat hulle die spesifieke vaardighede in hul alledaagse lewe kan implementeer. Hierdie kritiese elemente en hul spesifieke uitkomste word in hoofstuk 6 meer volledig voorgestel. Die UGO verskaf dus ruimte aan die onderwyser om die kritiese elemente wat voorkom in Opvoeding vir Vrede, te onderrig en daarmee die gepaardgaande spesifieke en kritieke uitkomste te bereik. Die leerder moet hierdie spesifieke uitkomste kan demonstreer, en die gebruik daarvan bied aan die leerder die nodige toerusting vir die lewenspad vorentoe.

Vervolgens word daar gelet op die rol van die onderwyser in hierdie verband. Die noodsaaklikheid van die onderwyser kan nie onderskat word nie.

#### **4.7 DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER IN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS**

Hierdie studie fokus veral op die onderwyser se rol in UGO, en ondersoek veral die benutting van die essensiële aspekte soos Opvoeding vir Vrede daarin. Die sukses van enige proses van verandering in die onderwys word deur die onderwyser bepaal. Onderwysers het 'n waardevolle rol om te vertolk ten opsigte van die bevordering van vrede in skole, asook in die gemeenskap. Daar word sterk klem gelê op die voordeel daarvan vir die leerder. Dit is belangrik om die veranderende rol van die onderwyser in UGO te bespreek, want alleenlik 'n



positiewe gesindheid teenoor vernuwing sal die onderwyser toelaat om aspekte soos Opvoeding vir Vrede in sy klaskamer aan te wend.

Die UGO is egter kontroversieel en dikwels verwarrend, want verskillende persone heg verskillende betekenisse daaraan. Uitkomsgebaseerde onderwys stel besondere eise aan onderwysers, en sonder 'n hoogs gemotiveerde en goed opgeleide onderwyserkorps sal dit nie kan slaag nie. Die paradigmaverskuiwing is van so 'n aard dat onderwysers in 'n sekere sin heropleiding sal moet ontvang as hulle werklik die konsep van UGO wil baasraak en dit praktyk wil maak. Onderwysers sal egter nie net baie goed opgelei en gemotiveer moet word nie, hulle sal sterk ondersteun moet word in terme van fasiliteite, hulpmiddele, ens. Ondersteuning sal aan skole verleen moet word ten opsigte van die beplanning van die skoolrooster, beplanning van die skooldag, die aanwending van personeel, die hantering van fases eerder as grade en vele ander aspekte wat deur die nuwe benadering geraak word (Die Vrystaatse Onderwyser 1997:6-7).

Volgens King en Evans (1991:73) bring verandering na 'n UGO-sisteem "veeleisende" uitdagings mee vir die opvoeders. Met die volgende stelling bevestig hulle bogenoemde: ... *An outcome-based programme requires a change in traditional approaches to curriculum development, shifting the focus from objectives derived often from content or textbook outlines to objectives based on desired changes in the learner.*

Taylor (1997:2) beskou onderwys as 'n kollaboratiewe proses waar groepwerk 'n belangrike rol speel. Groepwerk vereis konstante monitering deur die onderwyser om seker te maak dat daar nie dominante onderdrukking is deur een of twee leerders nie. Die UGO se sukses hang of van die onderwyser se onderrigmetodes. Kurrikulum 2005 vereis baie opleiding van en klaskamerondersteuning aan die onderwysers. Onderwysers moet kan aanpas by 'n verskeidenheid van onderrig- en leerpraktyke. Die UGO gee rigting aan die proses van ontdekking deur die voorgestelde uitkomst. Die kind vorm die middelpunt van die ontdekkingsreis.

Daar is 'n definitiewe verskil in die funksionering van die onderwyser. In Kurrikulum 2005 (Wes-Kaap Onderwysdepartement 1997a:9-10) word die volgende aspekte dan ook as riglyne genoem. Die rol van die onderwyser is soos volg:

- Die onderwyser voorsien in die leerder se behoeftes deur veelvoudige onderrig-, leer- en evalueringstrategieë.
- Die onderwyser is 'n fasiliteerder en nie die "bron" van alle kennis nie.
- Klaskamerbesprekings en debatte word aangemoedig. Besprekings kan in klein of groter groepe plaasvind.
- Daar moet gewerk word aan 'n atmosfeer wat vraagstelling, uitdaging en argumente bevorder.



- Instruksionele leer vir leerders is 'n deurlopende proses van refleksie en analise, en fokus op die leerder se behoeftes.
- Onderwysers moet voortdurend verander van rigting.
- Leerders bekom kennis en vaardigheid deur die neem van besluite, die oplossing van probleme en die onderrig van andere.

Na aanleiding van bogenoemde is dit duidelik dat die onderwyser ontvanklik moet wees vir veranderinge en die bereidheid moet toon om ander onderrigwyses te oorweeg en te benut, om sodoende die leerder suksesvol in totaliteit te kan opvoed.

Die koerant, *The Teacher*, het besonder baie moeite gedoen om die onderwyser van inligting te voorsien en selfs voorbeelde van kurrikulummateriaal te ontwerp en in te sluit. Beriggewing help baie om die onderwyser in te lig en dra daartoe by om vrese vir die nuwe te oorkom.

Taylor (1997:2) sluit hierby aan deur te verklaar dat onderwysers aanpassings binne die klaskamer sal moet maak afhangende van hoe leerders reageer. Dit het weer bepaalde implikasies vir indiensopleiding van onderwysers. Onderwysers moet bewus gemaak word van die voordele van die UGO deur ouers, kerkorganisasies en ander buite-instansies betreffende die aanbieding van sekere vaardighede. Hierdie werkswyse kan ook met vrug aangewend word in Opvoeding vir Vrede. Aaneenlopende ondersteuning van onderwysers is nodig in die transformasie-tydperk, om die nuwe kurrikulum suksesvol te implementeer. Vaardige onderwysers is 'n vereiste om geleenthede waarin betekenisvolle leer kan plaasvind, te verskaf.

Die vraag kan gevra word of dit regverdig is om van Suid-Afrikaanse onderwysers te verwag om 'n nuwe onderwysbenadering suksesvol toe te pas met die beperkte indiensopleiding wat moontlik is, voordat dit vanaf 1998 ingefaseer word. Onderwysers sal egter nie net baie goed opgelei en gemotiveer moet word nie, maar sal ook baie goed ondersteun moet word in terme van fasiliteite, hulpmiddele, ens. Daar is die bekommernis dat die beperkte tyd wat beskikbaar is voor die infasering, kan verhoed dat onderwysers die steun waarop hulle geregtig is, kry. Hier word ook nie net gedink aan die ondersteuning aan onderwysers nie, maar ook ondersteuning aan skole, betreffende die beplanning van die skooldag, die skoolrooster (waarin nou voorsiening gemaak moet word vir twee stelsels), die aanwending van personeel (in ag genome hulle vakgerigte opleiding), die hantering van fases eerder as grade en vele ander aspekte wat deur die nuwe benadering geraak word (Die Vrystaatse Onderwyser 1997:6-7).

Daar word volstaan met Carl (1998:18) se siening dat onderwysers van 'n verskeidenheid metodes gebruik sal moet maak om leerderbetrokkenheid en koöperatiewe leer te bevorder. Strategieë sal bedink moet word en ook toegepas moet word by skole waar klasse met groot getalle is; by skole met min hulpbronne en geriewe; by skole met geen onderrig- en



leermateriaal; en ook by skole waar onderwysers self nie voorbereid is om hierdie metodes te gebruik nie, sodat hierdie metodes tot hulle reg kan kom. Onderwysers moet egter self besef dat akademiese verandering noodsaaklik is, veral in 'n veranderde Suid-Afrika.

Die onderwyser moet besef dat die leerder sentraal geplaas word in UGO. Die klem word geplaas op die veranderende rol van die onderwyser. (Om die onderwyser in hierdie opsig te help, kan Opvoeding vir Vrede as waardestelsel benut word en sodoende 'n besondere rol speel in UGO.) Onderwysers het 'n waardevolle rol om te vertolk ten opsigte van die bevordering van vrede in skole, asook in die gemeenskap. Die onderwyser se taak in hierdie verband moet egter duidelik aangedui word. Die onderwyser moet self oor die nodige rustigheid en kalmte beskik, en ook so 'n atmosfeer aan die leerder bied. Die onderwyser moet die ruimte aan die leerder verskaf om kennis te maak met die kritiese elemente in Opvoeding vir Vrede, hierdie elemente te verstaan en ook te benut in hulle lewe. Die positiewe stap kan lei tot die wegbeweeg van geweld, en die positiewe hantering van konflik. Dit is duidelik uit bogenoemde dat die onderwysers in UGO al meer aanspreeklik gehou kan word vir hul leerders se akademiese prestasies, en ook hul persoonlike ontwikkeling. Hierdie sienswyse sal die onderwyser forseer om altyd 'n student te bly, en om voortdurend nuwe kennis in te palm. Noodsaaklike kritiese aspekte soos Opvoeding vir Vrede sal deel moet vorm van die onderwyser se verwysingsveld. Onderwysers sal moet besef dat hulle 'n bepaalde rol het om te vervul, nie net ten opsigte van verandering nie, maar ook tot voordeel van hul eie persoonlike groei en ontwikkeling.

## **4.8 ASSESSERING EN EVALUERING IN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS**

### **4.8.1 Inleiding**

UGO is gegrondves in twee sistematiese benaderings, naamlik assessering en evaluering. Aan hierdie twee benaderings word 'n bepaalde problematiek geheg, naamlik dat dit moeilik onderskeibaar is, maar vir die doeleinde van hierdie studie word daar volstaan met die definisies van die *Department of Education* (1999:18-19) van assessering en evaluering. Assessering is die proses waarvolgens inligting oor 'n leerder se prestasies versamel word, en geïnterpreteer word, om die leerder te help ontwikkel om sy leerproses te verbeter. Dit lei tot evaluering van die leerder se bevoegdhede en verleen kredietwaardigheid aan sy kwalifikasies. Evaluering is die proses waardeur inligting wat deur assessering verkry is, verwerk word om oor 'n leerder se vlak van bevoegdhede te oordeel. Evaluering vereis dat daar geoordeel word oor die kennis en die optrede van die leerder. Dit neem 'n leerder se houdings en waardes in ag.

Ook die wyse van onderrig is belangrik, want daarvolgens kry die leerder geleentheid om in sy eie moontlike tyd die bepaalde eenheid van die kurrikulum te bemeester, voordat daar met die volgende eenheid aangegaan word. Bemeestering is 'n instruksionele proses waar



organisering van instruksie belangrik is. Genoeg terugvoering oor hul leervermoëns moet hier aan leerders verskaf word, asook leiding en rigting. Op hierdie wyse word hulp verskaf aan individuele leerders wat probleme het, en bied ook ekstra uitdagings aan diegene wat wel die materiaal bemeester het. UGO is egter 'n benaderingswyse wat beide instruksie en assessering kan akkommodeer en verwys na die bevoegdheid wat gebaseer is op die opvoeding (Towers 1994:624-627).

Assessering word slegs kortliks toegelig en in paragraaf 4.8.3 sal die skakel daarvan met Opvoeding vir Vrede omskryf word.

#### 4.8.2 Assessering

In UGO is assessering 'n deurlopende proses wat 'n integrale deel van onderrig- en leeraktiwiteite vorm. Dit vind nie net plaas aan die einde van die jaar met tradisionele toetse en eksamens nie, maar is gebaseer op onder andere klaskamer-observasie van die leerders se antwoorde, response, huiswerk, asook klaskameroefeninge, projekte en ander werk wat deur die leerder gedoen is. Van der Horst en McDonald (1997:72) is van mening dat: ... *you should also be concerned about measuring learners dispositions, attitudes or values and be interested in using an inquiry assessment.*

Volgens die *Department of Education* (1998:4) is assessering in die UGO 'n leerder-gesentreerde en resultaatgeoriënteerde benadering in onderwys en opleiding wat daarop gebaseer is dat alle leerders kan groei en ontwikkel tot hulle volle potensiaal, maar dat dit nie in dieselfde periode geskied nie.

Dit impliseer die volgende:

- Wat leerders leer, word duidelik gedefinieer.
- Elke leerder se vordering is gebaseer op demonstrasies en die prestasies wat bereik is deur die leerder.
- Elke leerder se behoeftes word geakkommodeer deur veelvoudige onderrig- en leerstrategieë en assesseringsmiddele.
- Elke leerder word voorsien van tyd en hulp om sy/haar potensiaal te bereik. Assessering fokus op die prestasie van spesifieke uitkomst. Leerders kry op elke vlak krediet vir hulle prestasies, ongeag teen watter pas, of watter metode hulle gevolg het nie. Assessering in UGO benodig sekere middels sodat geskikte assessering en lewenslange leer kan geskied (*Department of Education* 1998:6).

Deurlopende assessering word beskou as die beste metode om die sukses van uitkomst te bepaal. Omdat dit deurlopend plaasvind, kan verbeteringe in die onderrigproses betyds aangebring word, indien nodig. Dit moet gebruik word om die leerder se ontwikkeling te ondersteun en terugvoering van die onderrig/leerproses is nodig. Assessering wil bepaal



wat die leerder ken en kan doen. Daar is verskillende standaarde en aktiwiteite wat die spesifieke uitkomste se vordering kan toon. Assessering is die proses van identifisering, versameling en interpretasie van inligting aangaande 'n leerder se prestasie, soos gemeet teen die nasionale uitkomste van 'n bepaalde fase van leer. Dit sluit vier stappe in, bv. die verskaffing van bewyse, kollektoring daarvan, die evaluering van bewyse teen die uitkomste en die bevindinge wat aangeteken word.

Dit is hierdie inligting wat in die proses van leer en onderrig die leerder help om te ontwikkel en te verbeter, en bepaalde doelstellings te bereik. Die doelstellings word soos volg voorgestel:

- Assessering bepaal of die leer wat nodig is vir 'n bepaalde uitkomste, plaasgevind het, en of daar probleme ondervind is.
- Dit lewer 'n verslag aan ouers oor die prestasievlakke gedurende die leerproses en oor die bou van 'n profiel van die leerders se prestasie deur die kurrikulum.
- Dit voorsien inligting vir evaluering en hersiening van leerprogramme in die klaskamer.
- Die maksimum aantal leerders kry toegang tot die kennis, vaardighede, houdings en waardes wat gedefinieer is in die Nasionale Kurrikulum beleid.
- Die opvoeding wat aan elke leerder voorsien word, is deurlopend en progressief, en word beskou as sleutelemente in die sisteem.

In die assesseringsproses van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (1997a:10-13) is daar:

- 'n verskeidenheid van vorme, gebruike en doelstellings, bv. voorsiening van terugvoering aan studente, stel van objektiewe teikens, verbetering van onderrig, inligting vir ouers, voorsiening van papierkwalifikasies, die vorm van onderriggroepe, beplanning van spesialisvoorsiening, loopbaantoerusting, hulp met verslagdoening en bydrae tot verantwoordelikheid;
- selfgerigte assessering en onderhandelinge tussen onderwyser en leerder wat as waardevol beskou word, omdat dit motivering bevorder en waarborg;
- stereotipe en etikettering word vermy.

#### **4.8.3 Assesseringsbeginsels**

Die sentrale beginsels stel standaarde vir optrede en demonstrasies. Hierdie beginsels is die belangrikste bydrae tot die paradigmaverskuiwing van inhoudsgebaseerde tot verrigtingsgebaseerde assessering in die UGO in opvoeding en opleiding.

- Die doel van assessering moet eksplisiet wees.
- Hierdie is 'n kriteria-verwysende benadering.



- Assessering moet outentiek deurlopend, en multi-dimensioneel wees, varieer en gebalanseerd voorkom.
- Assessering is aaneenlopend, integraal, en deel van die leerproses.
- Dit is akkuraat, objektief, tydeffektief, hanteerbaar, geldig en regverdig.
- Assessering neem verskillende vorme aan, versamel inligting vanuit verskillende kontekste, gebruik 'n verskeidenheid van metodes volgens wat geassesseer is en volgens die behoeftes van die leerder.
- Metodes/tegnieke moet geskik wees vir die kennis, vaardighede en houdings wat geassesseer word sowel as die ouderdom en ontwikkelingsvlak van die leerder.
- Dit moet sonder vooroordeel, asook vry en sensitief wees ten opsigte van geslag, ras, kulturele agtergrond en vermoëns.
- Assesseringsresultate moet duidelik, akkuraat, tydloos en betekenisvol gekommunikeer word.
- Vordering moet verbind word aan die prestasie van die spesifieke uitkomst.
- Bewyse van vordering in die bereiking van uitkomst sal gebruik word om sekere areas waar leerders ondersteuning en remediërende intervensie benodig, te identifiseer (*Department of Education* 1998:6).

Die beginsels van assessering stel bepaalde standaarde vas wat lei tot die realisering van ander beginsels, bv. kredietwaardigheid, artikulasie en mobiliteit. Dit is dan ook hierdie beginsels wat 'n bepaalde rol speel in Opvoeding vir Vrede.

#### **4.8.4 Assesseringsmetodes**

In die assesseringsproses is daar bepaalde metodes wat gebruik word. Hierdie metodes kan aandui of daar wel groei en ontwikkeling by die leerder plaasgevind het.

Vervolgens word die assesseringsmetodes aangedui:

Prestasies word gemeet aan die spesifieke uitkomst, met 'n wye reeks van metodes deur 'n informele monitor, en deur die formele gebruik van geskikte en goedgekeurde gestandaardiseerde toetse, vrae en antwoorde, onderhoude, self-assessering en portuur-assessering. UGO moedig die opvoeder aan om verskeie assesseringsmetodes op 'n deurlopende basis te gebruik. In plaas van slegs tradisionele toetse, kan assesseringsmetodes ook die volgende insluit:

- Demonstrasies
- Waarneming



- Taakvoltooiing
- Self-assessering
- Portuur-assessering
- Leerderprojekte
- Portfolio, wat verband hou met die leerprogram en uitkomste. Die portfolio verwys na die grondfase en bevat die volgende:
  - verslag van die ontwikkeling van die leerder;
  - voorbeelde van werk;
  - observasieblaai (Wes-Kaap Onderwysdepartement 1997a:11).

Volgens 'n bepaalde verslaggewingsproses word kummulatiewe bewyse van die leerder se vordering aangeteken. Dit sluit ook inligting in aangaande die holistiese ontwikkeling van die leerder.

Vervolgens word voorbeelde gegee waarvolgens assessering kan geskied:

- Groepprojekte waarvolgens 'n aantal leerders saamwerk aan 'n projek wat beplanning asook navorsing vereis kan as opdrag gegee word. Bespreking daarvan sal volg en die aanbidding sal in 'n groep geskied. Hier word die leerders se moontlikhede gemeet om as 'n groep 'n taak te voltooi en sodoende word koöratiewe leer bevorder.
- In die onderhoud- en mondelinge aanbidding lewer die leerders mondelings 'n verslag oor die werk wat hulle nagevors het. Dit verskaf aan leerders geleentheid om aan andere te vertel wat hulle ken, en bied geleentheid om te kommunikeer.
- Skriftelike take kan in 'n opstelvorm wees. Dit kan 'n analise, opsomming en verduideliking insluit en kan ook gebruik word om te toets wat 'n leerder oor 'n aangeleentheid verstaan. Dit bevorder denke, wat skryf- en kommunikasievaardighede ontwikkel.
- Portuur-assessering vind plaas wanneer leerders hulle eie opinie gee van hul groep se uitkomste wat bereik is. Leerders vorm deel van die assessering en voel nie bedreig daardeur nie.
- By self-assessering moet die leerder homself assessee en sy tekortkominge besef. Omdat hy of sy deel vorm van die proses, verstaan hulle dit en leer daardeur (*Curriculum 2005 S.A. Education for the 21<sup>st</sup> Century*, Sessie 6, hulpbron 2).

Assessering is 'n deurlopende proses en die onderwyser moet daardeur die leerder se denke asook sy eie onderrig verander. Die proses van assessering moet gemonitor word, om die impak daarvan op leer en onderrig vas te stel. Die beleid beweeg weg van die sisteem wat gedomineer is deur publieke eksamens, waar die funksie hoofsaaklik was om mense te *rank*, gradeer, en sertifikaatleerders te selekteer. Daar word beweeg na 'n nuwe sisteem, waar die



kurrikulum- en assesseringspraktyke van die onderwysers bevorder word. Die organisering, diversifikasie en *modes* van assessering word verbeter, asook die gebruik van geskikte assesseringsinstrumente. Groot veranderinge is baie moeilik om te hanteer, 'n beskeie toename in veranderinge lyk na die enigste aanneembare roete om te volg (*Department of Education* 1998:5).

As Opvoeding vir Vrede deel vorm van die onderwyser se kurrikulum, kan dieselfde onderrig- en assesseringmetodes gevolg word. In Opvoeding vir Vrede vorm die metode van groepwerk 'n prominente deel van die onderwyser se onderrig, want daardeur word samewerking bevorder en aangemoedig. Die doel daarmee is om die selfbeeld van die leerder te bevorder. Die doel van Opvoeding vir Vrede is om die leerder se kennisveld uit te brei ten opsigte van sekere aspekte soos byvoorbeeld diversiteit, demokrasie, ens. Hierdie kennis lei tot die ontwikkeling van sekere vaardighede wat doeltreffend benut kan word deur die leerder. Die fokus van assessering in Opvoeding vir Vrede is op die vordering wat die leerders maak ter bereiking van die uitkomst. Die proses moet deursigtig wees en bogenoemde assesseringsmetodes soos bepaal deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement kan ook in hierdie verband reg daaraan laat geskied. Die leerders moet kennis dra van die assesseringsproses. Leerders wat nie die kriteria ken nie, moet ingelig word oor areas waar daar verdere werk vereis word, en moet gehelp word om daardie kriteria te bereik. Die deurslaggewendheid maak uitkomst meer eksplisiet en dit wat voorheen net aangeneem of geïmpliseer was, is nou duidelik.

#### **4.8.5 Evaluering en Opvoeding vir Vrede**

Volgens die *Department of Education* (1999:19) is evaluering die eindproses waar inligting wat deur assessering verkry is, verwerk word om 'n oordeel te maak oor 'n leerder se vlak van vaardigheid. Evaluering vereis dat daar geoordeel word oor die kennis en die optrede van die leerder. Dit neem in ag 'n leerder se houdings en waardes. Soos reeds gemeld in hoofstuk 3, kan evaluering dus leerder- of kurrikulumgerig wees, afhangende of die fokus op leeruitkomst of kurrikulumontwikkeling is. In die UGO is evaluering veral leerdergerig, en word beskou as die eindproduk na assessering van die leerder oor 'n bepaalde tydperk.

Van der Horst en McDonald (1997:166) sluit hierby aan deur te verklaar dat evaluering die proses is waar 'n besluit oor die leerder gemaak word, en wel deur formele en informele assessering te gebruik.

Genis (1997:57) verklaar dat evaluering kommentaar lewer oor hoe leer plaasgevind het. Dit gee 'n aanduiding van watter aksie geneem moet word, en kan formatief wees, waar direkte leeraktiwiteite in klein stappe plaasvind, of kan summatief wees, waar die algehele kollektiewe effek van leer beoordeel word.



In die Kurrikulum 2005-dokument (*Department of Education* 1997a:29-30) word daar na die term evaluering verwys as die beoordeling van een of ander geleentheid, aan die hand van bepaalde kriteria, met die oog daarop om die waarde daarvan te bepaal. Dit handel oor die beoordeling van 'n kurrikulum aan die hand van bepaalde kriteria. Die evalueringsproses word soos volg omskryf:

- UGO moedig onderwysers aan om 'n verskeidenheid van evalueringsmetodes op 'n deurlopende basis te gebruik.
- Dit spesifiseer baie duidelik watter uitkomst deur die leerder bereik moet word.
- Evaluering van leer moet aansluit by die leerproses, die lewensinhoud en die leerder.
- 'n Leerder se vordering word gemeet aan die uitkomst.
- 'n Leerder sal krediete kry wanneer hy aan die evalueringskriteria voldoen het. Indien die leerder nie daaraan voldoen nie, kan hy of sy weer geëvalueer word en leerders kry dus nog 'n kans tot sukses.
- Daar word duidelik gedefinieer wat die leerders geleer het.
- Hulle vordering word gemeet aan wat hulle bereik het, en nie aan dit waarin hulle gefaal het nie.
- Daar word genoeg tyd en hulp aan hulle gegee om hulle potensiaal te meet.

Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat elke kurrikuleerder 'n waardebeoordeling behoort te maak van hoe suksesvol kurrikulumontwikkeling is.

In die Kurrikulumdokument 2005 (*Department of Education* 1997a:12-15) word evaluering soos volg beskou:

- Dit fokus hoofsaaklik op wat leerders ken en kan doen.
- Dit is integraal in die onderrig en leer.
- Dit geskied dwarsdeur die jaar.
- Dit sluit 'n verskeidenheid van metodes in.
- Dit handel hoofsaaklik oor sukses en samewerking.

Volgens die Wes-Kaap Onderwysdepartement (1999:1) is daar egter 'n duidelike verandering in die evalueringproses in UGO:

- 'n Uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys moedig opvoeders aan om 'n wye verskeidenheid evalueringsmetodes wat op 'n deurlopende grondslag toegepas word, te gebruik.
- Die UGO-stelsel definieer duidelike uitkomst wat deur die leerder verwesenlik moet word.



- Deur evaluering sal die leerder sowel as die opvoeder kan vasstel of die uitkomste bereik is. Die leerders se prestasie word aan hierdie uitkomste gemeet. Leerders vorder omdat hulle die verwerwing van betekenisvolle vaardighede toon.
- Leerders verwerf krediete wanneer hulle aan die evalueringskriteria voldoen. Leerders wat nie aan die vereiste kriteria vir die eenheid voldoen nie, kan herevalueer word, met ander woorde, leerders sal nog 'n kans hê om sukses te behaal.
- Die evaluering van leer moet pas by die leerproses, die lewenskonteks en die leerder.
- Die vordering wat getoon en aangeteken word, is gebaseer op kriteriumverwante eerder as normverwante evaluering.

Aansluitend hierby verklaar onderwysers dat die stelsel in die verlede memorisering van 'n enorme hoeveelheid onbevraagtekende kennis beklemtoon het, en dat die stimulering van kritiese en kreatiewe denke, asook probleem-oplossingsvaardighede verwaarloos is. Leerders is nie aangemoedig om self keuses te maak en aanpasbaar te wees, of om verworwe vaardighede en kennis in onbekende situasies te gebruik nie. Kritiese denke en probleemoplossing wat deur UGO aangemoedig word, en mense voorberei vir verandering, word ook deur Opvoeding vir Vrede, as noodsaaklik beskou. In die evalueringsproses word vasgestel of die leerder wel aspekte soos probleemoplossing en die verwerwing van vaardighede wat deel vorm deel van UGO en Opvoeding vir Vrede, bemagtig het. Evaluering ten opsigte van Opvoeding vir Vrede is alleenlik effektief as die leerder die spesifieke uitkomste bereik het, en die daarmee gepaardgaande vaardighede toon.

Vervolgens word 'n voorbeeld gegee van hoe evaluering binne Opvoeding vir Vrede kan geskied:

**TABEL 4.3**

<b>Kritiese elemente in Opvoeding vir Vrede</b>	<b>Evalueringsresultaat</b>
Diversiteit	Die leerder toon duidelik aan dat daar respek vir ander se kultuur is.
Demokrasie	Die leerder het begrip van die term en kan 'n besluit in groepsverband aanvaar.

Die bereiking van hierdie spesifieke uitkomste (vaardighede) lei tot die verwerwing van die volgende belangrike kritieke uitkomste soos bepaal deur die Departement van Onderwys:

- Leerders moet in staat wees om probleme te kan identifiseer en op te los deur middel van kritiese en kreatiewe denkvaardighede.
- Leerdies moet kultuurgebonde wees, asook esteties ten opsigte van ras-, taal- en godsdiensgrense.



Evaluering wat op hierdie wyse deur die leerder gedemonstreer word, en wat hierdie veranderinge en behoeftes weerspieël, dui aan dat die onderwyser die proses van evaluering suksesvol kan toepas. Soos aangedui, is die assesseringsproses die interaksie tussen die leerder en die proses, waar die leerder spesifieke vaardighede wat die basis gaan vorm in sy/haar lewenstyl, gaan aanleer (sien hoofstuk 6). Kurrikulumassessering kan deurlopend geskied en bepaal dus in watter mate daar leer by leerders plaasgevind het. Evaluering dui op die oordeel wat deur die onderwyser aan die einde van die proses gefel word. Evaluering ten opsigte van Opvoeding vir Vrede dui aan of die leerder die begrip en sy verskillende fasette deeglik verstaan, die daarmee gepaardgaande waardes en norme deel van sy/haar lewe sal kan maak, en dit positief sal kan benut, selfs in die arbeidsmark.

#### **4.9 SAMEVATTING**

Die nuwe demokratiese bedeling wat in 1994 in Suid-Afrika begin het, het gelei tot vernuwing van Suid-Afrikaanse onderwys en opleiding. In Suid-Afrika, as deel van die sosiale demokratiese proses van transformasie, het 'n besprekingsdokument oor "Lewenslange leer deur middel van 'n nasionale kwalifikasieraamwerk" die lig gesien. Die NKR is 'n menslike hulpbronne-ontwikkelingstelsel waar daar 'n geïntegreerde benadering gevolg word in onderwys en opleiding om in die ekonomiese en sosiale behoeftes van die land te voorsien, asook in die behoeftes van die individu. Kurrikulum 2005 is dan die naam wat gegee is aan die Suid-Afrikaanse inisiatief. Die integrasie van kennis is een van die belangrikste beginsels van die nuwe kurrikulum. Agt leerareas is geïdentifiseer en vorm die basis van onderwys tot by die verdere onderwys- en opleidingsvlak. Die nuwe kurrikulum is gebaseer op "uitkomst" van die vaardighede wat 'n leerder moet bereik. Hierdie uitkomst moet aan die begin van die leerder se onderrigprogram duidelik en as die uitgangspunt aanvaar word. Die omskrywing van die uitkomst moet die basis vorm van alle opvoedkundige bedrywighede, die assessering van leerders, en die ontwikkeling van opvoedkundige strukture en inrigtings. Die twee sistematiese benaderings, naamlik die wyse van instruksie asook assessering en evaluering, moet ten alle tye in ag geneem word.

Onderwysers sal aanpassings moet maak binne die klas, afhangende van hoe leerders reageer. Deurlopende ondersteuning vir onderwysers is nodig in die transformasietydperk, om die nuwe kurrikulum suksesvol te implementeer. In hierdie hoofstuk word dit duidelik gestel dat 'n onderwyser met 'n positiewe gesindheid teenoor verandering, ook essensiële aspekte soos Opvoeding vir Vrede sal aanwend in die UGO. Die implementering van Opvoeding vir Vrede as 'n waardestelsel in die UGO word aangedui. Die wêreldwye verskynsel dat kontroversiële aspekte en konflik 'n normale deel vorm van sosialisering en volwassenheid word voorgestaan in Opvoeding vir Vrede en kan daarom benut word in die UGO. Die UGO laat ruimte vir 'n spektrum van waardes en daar word van gemeenskappe



asook van die offisiële opvoedingsisteem verwag om leerders van waardes en kreatiewe vaardighede te voorsien.

Opvoeding vir Vrede sluit 'n wye spektrum van kritiese elemente in, naamlik vrede, ontwikkeling van demokrasie, menseregte, ensovoorts. Opvoedkundige navorsing, praktiese onderwyservaring en gebruikmaking van logika moet gekombineer word om goeie oplossings vir probleme te vind. Daarom verklaar Curle (Botha & Kirsten 1993:6): ... *that to work for peace through education is the most fundamental way to do so since it directly touches the understanding of people.*

In hoofstuk 5 word resultate gegee van onderhoude wat met onderwysers gevoer is, oor die verandering in die onderwys, en die benutting van essensiële aspekte soos Opvoeding vir Vrede in die leerareas. In die onderhoude sal die kritiese elemente van Opvoeding vir Vrede bespreek word. Verskillende onderwysmetodes sal van onderwysers verkry word, wat benut kan word, om die elemente aan leerders oor te dra. Aanvullend tot die onderhoude sal onderwysers ook 'n vraelys voltooi. Hierdie vraelys sal dui op die onderwyser se kennisvlak ten opsigte van Opvoeding vir Vrede. Daar sal ook bepaal word of onderwysers Opvoeding vir Vrede as noodsaaklik beskou in die onderwys van Suid-Afrika. Na aanleiding van hierdie ondersoek sal daar gepoog word om 'n kurrikulumraamwerk saam te stel. Hierdie raamwerk sal deur onderwysers in die UGO benut kan word om onder andere leerders meer verdraagsaam teenoor ander te maak, en om konflik op 'n positiewe wyse te hanteer (sien hoofstuk 6).



## HOOFSTUK 5

### DATA-ANALISE

#### 5.1 AGTERGROND: DIE ONDERHOUD AS DATA-INSAMELINGSMEGANISME

In hoofstuk 1 is aangedui dat die kwalitatiewe navorsingsmetode in hierdie studie benut gaan word, en daar is kortliks verwys na die onderhoud as navorsingsmetode. Dit is egter noodsaaklik om eers in diepte te let op die bepaalde teorie oor onderhoude. Vervolgens word 'n uiteensetting gegee oor die teorie van hierdie navorsingsmetode.

Die onderstaande inligting in paragrawe 5.1.1-5.1.6 oor onderhoude en vraelyste, is hoofsaaklik uit die volgende bronne verkry: Best (1977:167–169); Anderson (1990:222–239); Nixon (1992:86–100); May (1993:93–109); Van Kradenburg (1993); Cohen en Manion (1994:271–297); Bless en Higson-Smith (1995:105–126); Oosthuysen (1997) en Tyler (1998:70-75).

##### 5.1.1 Doel van die onderhoud

Dit is duidelik dat daar 'n spesifieke doel is met 'n onderhoud en dat twee partye afwisselend met mekaar in gesprek verkeer en na mekaar luister. Die doel van 'n onderhoud dui op 'n verskeidenheid van redes, byvoorbeeld om:

- inligting te versamel;
- respondente se menings te verkry;
- hipoteses te ontwikkel of te toets.

Volgens Bless en Higson-Smith (1995:106-107) is 'n onderhoud direkte persoonlik kontak met die respondent. Van Kradenburg (1993:92) definieer 'n onderhoud as 'n gesistematiseerde gesprek of mondelinge interaksie tussen twee of meer individue met die oog op die insameling van inligting. Cohen en Manion (1994:282-285) sluit hierby aan deur te verklaar dat daar in 'n onderhoud van respondente verwag kan word om antwoorde te verduidelik, asook om daarop uit te brei.

In hierdie studie word daar veral gesteun op hierdie kwalitatiewe navorsingsmetode om data in te samel met betrekking tot die identifisering van kritiese elemente in Opvoeding vir Vrede. Daar sal in hierdie ondersoek van onderhoude gebruik gemaak word om inligting te versamel met betrekking tot Opvoeding vir Vrede, wat aangevul sal word met vraelyste.



## 5.1.2 Beplanning van 'n onderhoud

Een van die kernaspekte van onderhoude is die planmatigheidskarakter daarvan. Normaalweg bestaan dit uit 'n aantal stappe, soos voorgestel deur Cohen en Manion (1994:273) en Anderson (1990:222-239) en uiteengesit word in tabel 5.1. Onderhoudvoering verskil van 'n gewone gesprek deurdat daar in 'n onderhoud vooraf beplan en voorberei moet word. Dit is egter nie 'n maklike prosedure om in 'n onderhoud data te versamel en te analiseer nie.

**TABEL 5.1: BEPLANNING VAN 'N ONDERHOUD**

<b>Cohen en Manion (1994)</b>	<b>Anderson (1990)</b>
Die onderhoud	Bepaal algemene en spesifieke navorsingsvrae
Opstel van die onderhoud	Skets die onderhoudvrae
Vra toestemming om onderhoud aan te teken	Plaas die vrae in volgorde
Herinner die respondent aan die onderhoud	Neem die proses in ag
Wees stiptelik, volg die agenda, gee aan die respondent die lys van die vrae.	Beplan die inleiding en slot
Verskaf later aan respondent die nodige materiaal wat volg op die onderhoud.	Beplan om die respons aan te teken
	Loodstoets die onderhoudprotokol

In hierdie studie is uit beide van bogenoemde sekere stappe geneem en in die beplanning van die onderhoude gebruik. Hierdie stappe is soos volg:

- Die beplanning van navorsingsvrae;
- vra van toestemming om onderhoud aan te teken;
- inagneming van die proses;
- stiptelikheid;
- verskaffing van materiaal aan die respondent;
- 'n Bepaalde tydsduur.

## 5.1.3 Onderhoudprotokol

### 5.1.3.1 Konstruksie van onderhoud

Dit is duidelik dat daar 'n bepaalde doel is met 'n onderhoud en die inligting wat daaruit verkry word. Die stappe van die onderhoud is net so belangrik as die vrae self. Die onderhoud moet beplan word en die vrae moet in 'n vraagvorm in 'n vraelys saamgestel word. Algemene en spesifieke navorsingsvrae moet dus bepaal word, en in bepaalde kategorieë gerangskik word. Sekere vrae kan aansluit by mekaar, 'n sogenaamde *funnel*-strategie word dus gebruik. Daar



kan begin word met die stel van algemene vrae, waarna meer spesifieke vrae kan volg. Om 'n onderhoud interessant en natuurlik te laat verloop is 'n verskeidenheid van vrae belangrik. Elke kategorie moet 'n opskrif hê met bepaalde verwante vrae. Tussen elke kategorie moet 'n oorgang wees. Die opskrif dui die rigting van die onderhoud aan (Bless & Higson-Smith 1995:106-107).

Die vraelys moet oordeelkundig saamgestel word. Daar moet 'n logiese volgorde wees van vrae, veral in die oorgaan van een onderwerp na die ander, soos die konstruksie van onderhoude in hierdie studie aandui. Daar is 'n verband tussen die verskillende afdelings. In afdeling 1 is gewys op die verandering in onderwys, afdeling 2 is gerig op die geweld in Suid-Afrika, en afdeling 3 word gerig op Opvoeding vir Vrede. Dit verwys na die sogenaamde tregter tipe vrae.

- 'n stel vrae wat die onderhoudvoerder aan elke respondent sal vra word opgestel.
- ope sowel as geslote vrae kan gevra word (soos verder uiteengesit by die vraagtipes).

Bless en Higson-Smith (1995:106-107) sluit hierby aan deur te verklaar dat die soort vrae, asook die bewoording van die vrae, belangrik is, en dat daar op die volgende gelet moet word:

- Vrae moet kort en eenvoudig wees.
- Vrae moet ondubbelsinnig wees.
- Vrae moet verstaanbaar wees.
- Die woordeskat wat gebruik, word moet aanpas by die opvoedingsvlak van die respondent.
- Misleidende vrae moet vermy word.
- Dubbelsinnige vrae moet in twee verdeel word.

Die volgende vraagtipes kan gebruik word:

- Deur die gebruik van oop vrae/ongestruktureerde vrae kan algemene of breë inligting verkry word. Die soort vrae het baie waarde en help om die respondent se prioriteite en verwysingsraamwerk te bepaal. Die respondent verskaf al sy idees en kennis. Met 'n oop vraag word die respondent aangemoedig om vrylik sy eie respons saam te stel en weer te gee, omdat hierdie vraagvorm geen vaste responskategorieë bevat nie.
- By geslote vrae/gestruktureerde vrae het die respondent spesifieke en beperkte opsies waaruit die hy/sy 'n kategorie kies wat die beste by sy/haar respons pas.
- Opinie- en houdingsvrae handel oor die gevoelens, oortuiginge, idees, voorveronderstellinge en waardes wat verband hou met die onderwerp van die studie. Met opinievrae word gepoog om die gevoel en denke van die respondent op 'n spesifieke



tydstip oor 'n bepaalde onderwerp vas te stel. Houdingsvrae probeer die onderliggende geïntegreerde houdingsstelsel wat aanleiding gee tot 'n bepaalde opinie, vasstel.

- Inligtingsvrae wil bepaal wat en hoeveel respondente oor sekere gebeure of begrippe weet en waar hulle aan die inligting kom. Kennis van 'n bepaalde aangeleentheid of begrip hou dikwels verband met bepaalde houdings. Die beginsel van selektiewe gedrag is hier ter sprake. Ongeag wat die gevoel van respondente teenoor 'n bepaalde saak is, kan daar op 'n akkurate wyse vasgestel word hoeveel hulle daarvan weet.
- Ander tipe vrae is veelvoudige keusevrae (waar 'n lys van antwoorde verskaf word), bipolêre met ja of nee antwoorde en spesifieke feitevrae waar die onderhoudvoerder nie die respons ken nie.

Volgens Bless en Higson-Smith (1995:106-107) en ook Oosthuysen (1997:48-55) werk oop- en geslote vrae saam en kan lei tot 'n gebalanseerde en 'n beheerde onderhoud. Volgens die literatuur bestaan daar uiteenlopende opinies oor die gebruik van die gestruktureerde en ongestruktureerde vrae. Daar is ook soms verwarring oor watter vraagvorm die geskikste is om te gebruik om sodoende die beste navorsingsresultate te verkry.

Oop en geslote vrae is veral in die studie aangewend om 'n bepaalde struktuur aan die onderhoud te verleen. In afdeling 1 is dit gebruik om respondente se verwysingsraamwerk ten opsigte van UGO te bepaal, in afdeling 2 om inligting te verkry oor geweld in Suid Afrika, en in afdeling 3 om op Opvoeding vir Vrede te fokus. 'n Semi-gestruktureerde onderhoud is aangebied, waar die onderhoudvoerder poog om aan die hand van gestruktureerde vrae soveel moontlik inligting te bekom. Indien daar dalk iets van waarde of betekenisvol buite die vraagverband vir die studie gevind word sal die onderhoudvoerder daarop uitbrei.

### **5.1.3.2 Effektiewe onderhoudvoering**

Onderhoude begin met 'n inleiding soos duidelik aangedui in tabel 5.1. Dit verklaar die doel van die ondersoek, werp lig op die navorsing, bevestig die vertroulikheid van die gebruik van die data, en verstrek die tydsduur van die onderhoud. 'n Oorsig oor die hoofaspekte wat bespreek gaan word is ook noodsaaklik. Relevante inligting moet so effektief as moontlik verskaf word, om rigting te verleen aan die onderhoud en te help met die verhouding tussen die respondent en die onderhoudvoerder. Toestemming word van die respondent verkry om die onderhoud op band te neem, veral as dit 'n *elite*-onderhoud is, waar elke woord van die respondent belangrik is. Dit mag ook help om gedurende die onderhoud die respons in 'n nota boek aan te teken, d.w.s. veldnotas te maak. In hierdie navorsing is respondente ingelig oor die definisie van Opvoeding vir Vrede, en toegelaat om daaroor te lees, om sodoende 'n effektiewe onderhoud te verkry (Anderson 1990:222-239).

'n Effektiewe onderhoud berus hoofsaaklik op die beplanning, die aanwending van vaardighede, asook die fisiese omgewing waar die onderhoud plaasvind (byvoorbeeld die



rangskikking van die meubels). Die onderhoudvoerder moet in beheer van die onderhoud bly, en leiding aan die respondent kan gee omdat die respondente soms geneig is om baie van die vrae in die onderhoud vooruit te beantwoord. Die onderhoudvoerder en die respondent is in 'n interaktiewe verhouding, en kommunikasie word beskou as 'n tweerigtingproses waarin beide ontvanger en bron van inligting is. Die onderhoudvoerder moet bewus wees van die rol van gesindhede in die onderhoud. In die onderhoudproses is dit belangrik dat die respondent die vrae moet verstaan. Parafrasering, d.w.s. herhaling van wat respondent sê, is soms nodig (Anderson 1990:228-229).

Dataversameling word voorgestel as protokol of skedule. Die onderhoudprotokol moet bepaalde aangeleenthede aanraak sowel as die inhoud. Dit word ook nie gedeel met die respondent nie, sodat die respondent nie bewus kan wees van die tipe vrae wat gevra gaan word nie. Die onderhoudvoerder moet die respondent se vertroue wen, alvorens daar moontlik moeilike vrae gestel kan word (Anderson 1990:233).

In hierdie studie is vergunning van skoolhoofde verkry om onderhoude in privaatlokale te voer. Geen ander persone is in die lokaal toegelaat nie. Aan die begin van die onderhoud het die onderhoudvoerder die respondente op hul gemak gestel. Dit blyk duidelik uit die navorsing dat die vraesteller in beheer van die onderhoud moet wees, daarom moet die respondente eerstens ingelig word oor die onderwerp. Dit het die weg gebaan vir 'n effektiewe onderhoud waar beide onderhoudvoerder en respondent natuurlik kan optree.

#### **5.1.3.3 Basiese onderhoudsvereistes**

Gedurende die voer van 'n onderhoud is daar belangrike basiese onderhoudsvereistes wat in ag geneem moet word. Vervolgens word die onderhoudshoudings van Cohen en Manion (1994:273); Anderson (1990:223) in tabelvorm voorgestel:



**TABEL 5.2: BASIESE ONDERHOUDSHOUDINGS**

Vertroue	Daar moet 'n verhouding wees tussen die onderhoudvoerder en die respondent. Die navorsing moet <i>transcendent</i> wees, 'n verbondenheid tussen onderhoudvoerder en respondent aandui wat lei tot 'n gesamentlike missie.
Nuuskierigheid	Daar moet 'n behoefte wees om kennis te verkry, om mense se opinies en persepsies te hoor, om mense se gevoelens te ontdek; die aspek moet die motiewe mag wees in die onderhoud.
Natuurlikheid	Gebeure moet onopsigtelik waargeneem word; en die respondent moet nie deur die onderhoudvoerder beïnvloed word nie (Cohen & Manion 1994:273).
Aktiewe luister	Dit is belangrik dat die onderhoudvoerder respek moet afdwing, en belangstel in wat die respondent sê. Hierdie luistervaardighede verseker 'n veilige atmosfeer en lei tot vrye uitdrukking wat die geldigheid van die onderhoud versterk. Die onderhoudvoerder moet fisies ontspanne wees, sodat daar oogkontak kan wees, asook verbale respons wat verseker dat die onderhoudvoerder die respondent verstaan (Anderson 1990:228).
Eerlikheid en Empatie	Die onderhoudvoerder moet die onderhoud beheer, ferm wees, duidelik wees, en die respondent toelaat om sy inligting te deel. Die onderhoudvoerder moet <i>oop</i> wees, maar ook <i>assertive</i> (Anderson 1990:230).

In die onderhoude in hierdie studie is daar gelet op die basiese houdings en vaardighede soos voorgestel in tabel 5.2. Die vaardigheid van aktiewe luister het die kern van die onderhoude gevorm, want daardeur word al die ander vaardighede soos vertrouenswaardigheid, eerlikheid, empatie en die natuurlikheid van die proses bevorder omdat die onderhoudvoerder beseft het hoe belangrik hierdie aspekte is, is die onderhoude met 'n positiewe ingesteldheid gevoer. Aandag is gegee aan oogkontak, verbale respons, asook fermheid in die onderhoud. Die onderhoudvoerder het gepoog om te alle tye "oop" te wees vir die response van die respondente.

#### **5.1.4 Verskillende soorte onderhoude**

Volgens Cohen en Manion (1994:273) is daar vier verskillende soorte onderhoude wat benut kan word as navorsingsinstrument, naamlik die gestruktureerde onderhoud, ongestruktureerde onderhoud, nie-direktiewe onderhoud en die gefokusde onderhoud. Vervolgens word bogenoemde bespreek.

##### **5.1.4.1 Die gestruktureerde onderhoud**

In hierdie gestruktureerde onderhoud word die inhoud en prosedure in detail vooraf beplan. Die volgorde en die bewoording van die vrae word bepaal deur 'n skedule, wat die



onderhoudvoerder min ruimte laat vir veranderings. Dit word beskou as 'n geslote situasie aldus Cohen en Manion (1994:273).

In die gestruktureerde onderhoud word die inhoud en prosedures dus vooraf vasgestel. Die woordkeuse en vrae is vooraf uitgewerk en word beskou as 'n geslote situasie. Nixon (1992:86-89) sluit hierby aan deur te verklaar dat: ... *the structured interview is one in which the content and procedures are organized in advance. This means that the sequence and wording of the questions are determined by means of a schedule and the interviewer is left little freedom to make modifications. Where some leeway is granted him, it too is specified in advance. It is therefore characterized by being a closed situation. In contrast to it in this respect, the unstructured interview is an open situation, having greater flexibility and freedom ... Although the research purposes govern the questions asked, their content, sequence and wording are entirely in the hands of the interviewer.*

'n Geskeduleerde, gestruktureerde onderhoud bestaan uit 'n gevestigde vraelys met 'n stel vrae waar bepaalde woorde en die volgorde van aanbieding 'n rol speel. Die vraelys word aan die respondent gegee om die invloed van die onderhoudvoerder uit te skakel, en 'n meer objektiewe vergelyking van die resultate te verkry (Bless & Higson-Smith 1995:106-107). Binne die konteks van hierdie studie is daar nie van hierdie tipe onderhoud gebruik gemaak nie.

#### **5.1.4.2 Die ongestruktureerde onderhoud**

Die ongestruktureerde onderhoud is 'n oop situasie, met groter vryheid en buigbaarheid, maar geniet ook 'n mate van beplanning. Die onderhoudvoerder kan in 'n sekere mate die inhoud bepaal, met die vrae wat gestel word. Die volgorde van die onderhoud word deur die antwoorde van die respondent bepaal aldus Cohen en Manion (1994:273).

#### **5.1.4.3 Die semi-gestruktureerde onderhoud**

In 'n semi-gestruktureerde onderhoud word die bewoording van die vrae vooraf vasgestel maar die volgorde daarvan mag varieer. Die doel van die ondersoek en die beperkings wat mag voorkom bepaal watter sleutelaspekte gedek word; die wyse waarop die onderhoud plaasvind; asook die mate van beplanning.

Dit is belangrik dat die onderhoud 'n voorstelling van die werlikheid is. Die struktuur van elke onderhoud word bepaal deur die onderhoudvoerder en die onderhoud. 'n Natuurlike situasie word aanbeveel, asook die proses waarop dit geskied. Die onderhoudvoerder moet die respondente gerusstel sodat hulle nie bedreigd voel nie, maar spontaan tydens die onderhoud kan reageer (Cohen & Manion 1994:273).

Volgens Nixon (1992:86-89) is ... *the semi-structured interview a very broad category and includes, for example:*



- *interviews in which the wording of the question is pre-specified, but their sequence allowed to vary;*
- *interviews in which both the wording and sequence of the questions varies, though the key issues to be covered are pre-specified; and*
- *interviews in which sequence (storyline, autobiography, history, etc.) provide the only pre-specified element.*

Dit is dan hierdie tipe onderhoud wat in hierdie navorsing gebruik word. Die vrae is vooraf bepaal, maar daar is ruimte gelaat vir variasies. In paragraaf 5.4 word gewys op die tipe vrae wat gevra is. Die verskillende kategorieë het logies opmekaar gevolg, vanaf die nuwe kurrikulum en essensiële aspekte soos die probleem met misdaad, en ook die oplossing vir hierdie konfliktsituasies in skole. Die tregtertipe vrae waarna in bogenoemde teorie oor onderhoude verwys is, word dus duidelik benut.

### **5.1.5 Eksterne geldigheid**

Inhoudsgeldigheid is verkry deurdat die vraelys vir die onderhoudsvoering aan die promotor voorgelê is vir kommentaar oor enige aspek wat na sy mening kan bydra ter verbetering daarvan. Weglatings en wysigings is dan ook gedoen.

Nixon (1992:98) dui op die noodsaaklikheid van 'n buite-kodeerder om te verhoed dat subjektiwiteit intree. Om die geldigheid van hierdie studie te versterk is van 'n eksterne kodeerder gebruik gemaak. Om die onderhoudprotokol te toets is die resultate en verslag van die ondersoek aan vier van die twaalf respondente gegee vir kommentaar. Respondent of lidvalidasie (member checks) is op hierdie wyse bewerkstellig, en hulle was dit eens dat die weergawe soos verskaf deur die eksterne kodeerder, heeltemal korrek is. Metodologiese triangulasie is dus toegepas, deur op meer as een manier na die inligting van die onderhoude te kyk.

Die betroubaarheid van die navorsing is bewerkstellig deurdat daar van meer as een metode van dataversameling gebruik gemaak is. Die data van die vraelyste is ook vergelyk met die onderhoudtranskripsies, triangulering is op hierdie wyse toegepas. Die onderhoude is verbatim vanaf die bandopnames getranskribeer. Daarna is dit georden en geredigeer ten einde die inhoud duideliker uiteen te sit. Veldnotas is ook geneem gedurende die onderhoude, om die betroubaarheid van die navorsingsgebeure verder te versterk.

### **5.1.6 Doel, werkswyse, teikengroep en die prosedure van hierdie studie se onderhoude**

'n Intensiewe literatuurstudie en 'n empiriese navorsing wat deur die navorser in 1994 (M.Ed) by tersiêre inrigtings in Suid Afrika onderneem is het duidelik getoon dat die meeste



respondente in tersiëre inrigtings 'n gebrek het aan kennis ten opsigte van Opvoeding vir Vrede, alhoewel hulle hierdie terrein as belangrik beskou en programme daarvoor benodig. Bepaalde kritiese elemente sal dus geïdentifiseer moet word ten einde hierdie programme te kan ontwikkel. Om beslag hieraan te gee, gaan daar in hierdie studie onderhoude gevoer word met onderwysers in die Grondslagfase oor Opvoeding vir Vrede. Daar word weereens gewys op die belangrikheid van Opvoeding vir Vrede vir die onderwys. Daar word veral op onderwysers se kennisvlak in hierdie verband gelet. Vyf jaar het verloop na die vorige empiriese ondersoek, en onderwysers sal weereens by 'n ondersoek betrek word deur onderhoude met hulle te voer. Vraelyste sal ook gebruik word as navorsingsinstrument en deur onderwysers voltooi word om lig op hierdie aspek te werp.

Die doel met hierdie hoofstuk is dan om daardie data wat deur middel van onderhoude verkry is, te analiseer en te beskryf. Belangrike data oor die onderwysers se ervaring van die UGO asook die ruimte vir Opvoeding vir Vrede binne hierdie kurrikulum sal beskryf word. Verskillende onderwysmetodes waarmee onderwysers hierdie aspek kan aanpak, sal aangedui word. Die temas of bepaalde inhoudes en hul uitkomstes sal in hoofstuk 6 in die beoogde kurrikulumraamwerk vir Opvoeding vir Vrede bespreek word. Hierdie kurrikulumraamwerk sal deur onderwysers gebruik kan word om Opvoeding vir Vrede op skoolvlak te bevorder.

Die algemene doelstelling van die ondersoek was om vas te stel in watter mate onderwysers op hoogte is met die term Opvoeding vir Vrede en ook met die bepaalde inhoudes daarvan. Om hierdie doelstelling te realiseer, is die volgende besondere doelstellings geformuleer (wat ook in diens staan van die algemene en besondere doelstellings soos vroeër in paragraaf 1.3 omskryf) :

- Om te bepaal hoe onderwysers die veranderinge in onderwys ervaar.
- Om vas te stel of daar ruimte in Kurrikulum 2005 is vir kritiese elemente soos Opvoeding vir Vrede.
- Om te bepaal wat die belangrikste implikasie is van uitkomsgebaseerde onderwys vir die onderwyser.
- Om te bepaal hoe die huidige geweldstoestande die skole en hulle leerders beïnvloed.
- Om vas te stel of die onderwysers 'n program in Opvoeding vir Vrede sal kan insluit in hul onderrig.
- Om vas te stel of onderwysers kennis het oor Opvoeding vir Vrede.
- Om te bepaal watter bepaalde temas of inhoudes onderwysers in so 'n program ingesluit wil hê.
- Om te bepaal watter vaardighede onderwysers op hierdie wyse aan leerders wil oordra.



- Om vas te stel watter onderwysmetodes effektief in so 'n program benut sal kan word.
- Om te bepaal of onderwysers 'n persoonlike bydrae wil lewer tot die verkryging van vrede in die skool, gemeenskap en ook in die natuurlike omgewing.

### **Teikengroep**

Soos vermeld in hoofstuk 1, is bepaalde skole geïdentifiseer en onderhoude is gevoer met 12 onderwysers wat reeds besig is met Kurrikulum 2005. Daar is ook 'n vraelys aan elk van die 12 onderwysers voorgelê. Die onderhoude en vraelys is in Engels en Afrikaans opgestel (sien Bylae B). Die doelstellings van die navorsing is duidelik in 5.2 uiteengesit. Ses skole is geïdentifiseer en twee onderwysers van elk wat die Grondslagfase onderrig, is vir die onderhoude gebruik. Daar is probeer om onderwysers te gebruik van die vorige drie onderwysdepartemente.

Die onderhoudvoerder in hierdie studie het eers gesels oor die vernuwing in die onderwys, die leerders in die algemeen en daarna oor die geweld in die land. Al die onderhoude het in 'n positiewe atmosfeer plaasgevind, die hoofde van skole sowel as die respondente was uiters hulpvaardig. Die getranskriebeerde onderhoude word in Bylae B (B1-10) aangetref.

## **5.2 KONSTRUKSIE VAN VRAELYS VIR ONDERHOUDE**

Die onderhoud het uit die volgende afdelings bestaan:

- Afdeling 1 vanaf vraag 1.1 - 1.5 waar daar op Uitkomsgebaseerde onderwys in Suid-Afrika (Kurrikulum 2005) gefokus word.
- Afdeling 2 vanaf vraag 2.1 – 2.5 waar daar op die geweld in Suid-Afrika gefokus word.
- Afdeling 3 vanaf vraag 3.1- 3.8 waar daar op Opvoeding vir Vrede self gefokus word.
- Afdeling 4 bestaan uit die vraelys van 12 vrae wat deur onderwysers voltooi moes word.

In totaal is 18 vrae vooraf geformuleer vir die onderhoude.

### **AFDELING 1**

Hierdie afdeling se vrae fokus op Uitkomsgebaseerde onderwys in Suid-Afrika (Kurrikulum 2005).

- 1.1 Die instelling van Kurrikulum 2005 het gepaard gegaan met talle veranderinge in die onderwys. Hoe ondervind u persoonlik die verandering in die onderwys?
- 1.2 Die benutting van leerareas bring 'n positiewe verskuiwing mee, daar is ruimte vir u om ander essensiële onderwerpe bv. lewensvaardighede aan te raak. Hoe ondervind u hierdie aspek?



- 1.3 Wat sou u reken is die belangrike implikasie van uitkomsgebaseerde onderwys vir u asook vir die leerder?
- 1.4 Kulturele diversiteit vorm vandag deel van die klaskamersituasie. Wat verstaan u daaronder en hoe beïnvloed dit u normale daaglikse prosedure?
- 1.5 Hoe word bogenoemde aspekte, nl. leerareas en kulturele diversiteit, deur leerders ervaar?

## **AFDELING 2**

In hierdie afdeling se vrae word veral die geweld/misdaad van Suid-Afrika aangeraak.

- 2.1 In die huidige SA opset word daar op talle gebiede gestreef na die oplossing van geweld/misdaad. Hoe kan hierdie probleem op skool gehanteer word in die soeke na oplossings?
- 2.2 Beskou u SA as 'n vreedsame land? Motiveer u antwoord asseblief.
- 2.3 Wat is die belangrikste struikelblokke in die pad van 'n vreedsame leefwyse in SA?
- 2.4 Hoe reageer u as onderwyser normaalweg op konfliktsituasies, binne sowel as buite die klaskamer?
- 2.5 Met watter tipe konflik word jongmense gekonfronteer?

## **AFDELING 3**

Hierdie afdeling se vrae fokus op Opvoeding vir Vrede as 'n wyse (waardestelsel) in skole om konflik of geweld op te los of op 'n positiewe wyse te hanteer.

- 3.1 Dink u die jongmense in SA kan vandag 'n verskil maak in die handhawing van vrede asook die skepping van vrede? Watter moontlike bydraes kan hulle lewer?
- 3.2 Beskou u dit as noodsaaklik om 'n program oor Opvoeding vir Vrede aan te bied, binne u leerarea?
- 3.3 Watter inhoude moet na u mening deel vorm van so 'n program?
- 3.4 Watter spesifieke vaardighede sal op hierdie wyse aan leerders oorgedra kan word?
- 3.5 Sal leerders hierdie soort leerondervindinge positief kan gebruik in hulle lewe buite klaskamerverband?
- 3.6 Hoe kan onderwysers leerders laat besef dat hulle 'n waardevolle rol het om te vervul as vredemaker in die alledaagse?
- 3.7 Watter onderwysmetodes kan deur onderwysers aangewend word om leerders te help om konflik op 'n vreedsame wyse op te los?
- 3.8 Is u gewillig om 'n persoonlike bydra te lewer tot die verryking van vrede in die huis, skool, gemeenskap, asook u natuurlike omgewing? Hoe sal u hierdie verandering te weeg kan bring?



Hierdie onderhoude se response is na afloop van die onderhoude getranskribeer en word in Bylae B1-10 aangetref. Een kaset van skool x was beskadig en kon glad nie na die tyd terug gespeel word nie. Gevolglik kon die inhoud nie getranskribeer word nie.

### **5.3 RESULTATE VAN DIE ONDERHOUDE**

Vervolgens word 'n uiteensetting gegee van die vrae en die response van die 12 respondente wat uit die onderhoude verkry is.

#### **5.3.1 Afdeling 1**

##### **VRAAG 1**

Hierdie vraag fokus op Uitkomsgebaseerde onderwys in Suid-Afrika (Kurrikulum 2005).

##### **VRAAG 1.1**

*Die instelling van Kurrikulum 2005 het gepaard gegaan met talle veranderinge in die onderwys. Hoe ondervind u persoonlik die verandering in die onderwys?*

Opvoeding vir Vrede sal binne die konteks van die huidige veranderinge geskied en daarom was dit nodig om opvoeders se ervarings van die veranderinge te bepaal. 83% van die respondente ondervind die beweging na Kurrikulum 2005 as positief. Die positiewe persoonlike ervarings van die onderwysers wissel baie en sluit die volgende in:

- Respondent verklaar dat dit slegs 'n nuwe benaming is vir 'n ou werkswyse.
- Kurrikulum 2005 word ook as uitdagend beskou.
- Die huidige onderwysstelsel volg 'n meer praktiese benadering, en is meer leergesentreerd.

Volgens die onderwysers ervaar die leerders Kurrikulum 2005 soos volg:

- die leerders werk teen hulle eie pas;
- swakker leerders kry ondersteuning van die sterkes;
- die leerders is nie meer bevrees vir die onderwyser nie;
- die leerders werk sonder die onderwyser se betrokkenheid;
- daar word nuwe fokus geplaas op houdings en waardes, asook op instellings en gesindhede;
- die stadige leerder vind baat by nuwe kurrikulum.

Twee respondente was ietwat gedemotiveerd, want volgens hulle is daar nie genoeg opleiding aan onderwysers verskaf nie. Twee respondente is meer betrokke by die intermediêre fase, en is nog nie heeltemal so betrokke by die uitkomsgebaseerde benadering nie, maar hulle reaksie was baie positief.



Dit blyk duidelik uit vraag 1 dat die UGO meestal 'n groter mate van positiwiteit by onderwysers en leerders te weeg gebring het. Die verandering in die uitdaging van die onderwysstelsel het daartoe gelei dat onderwysers en leerders ook die noodsaaklikheid van essensiële aspekte soos Opvoeding vir Vrede besef.

### **VRAAG 1.2**

*Die benutting van leerareas bring 'n positiewe verskuiwing mee, daar is ruimte vir u om ander essensiële onderwerpe bv. lewensvaardighede aan te raak. Hoe ondervind u hierdie aspek?*

Die meeste respondente geniet dit om nie meer so eksamengebonde te werk nie en om die verskeie leerareas te kombineer. Volgens die respondente bied dit 'n geleentheid aan die onderwyser om die leerder in sy totaliteit op te voed, en sodoende kan leemtes by die leerder beter vasgestel word. Die leerder se kreatiwiteit word bevorder. Een respondent verklaar dat van die essensiële aspekte alreeds jare deel vorm van die Grondslagfase. Volgens respondent B10 is daar altyd in groepe gewerk, en as 'n aspek, byvoorbeeld entrepreneurskap, aangeraak word, was daar altyd 'n klein winkeltjie in die klaskamer, en was koop en verkoop deel van die leerders se wêreld. Op hierdie wyse kan die leerders self ontdekkings maak en sekere uitkomst word makliker deur die leerders bereik. Bepaalde vaardighede word dan ook aan die leerders oorgedra.

Respondent B1 verklaar dat die verskuiwing na leerareas baie beter werk, want die behoeftes van die leerder kom nou duidelik na vore. Vraag 1.2 dui duidelik 'n bepaalde ruimte vir Opvoeding vir Vrede aan, want dit is 'n aspek wat in alle leerareas deur die onderwysers benut kan word (sien hoofstuk 4). Die meeste onderwysers het ook aangedui dat dit in die huidige Suid Afrikaanse situasie noodsaaklik is om leerders in 'n positiewe atmosfeer te onderrig. Bepaalde vaardighede moet aan leerders geleer word om 'n verandering in die denkrigtings en lewenspatroon van leerders te weeg te bring.

### **VRAAG 1.3**

*Wat sou u reken is die belangrike implikasie van uitkomsgebaseerde onderwys vir u?*

Die meeste respondente verklaar dat die onderwysers baie goed voorbereid moet wees, meer naslaanwerk moet doen, en presies moet weet watter uitkomst aangeraak gaan word en hoe assessering gaan geskied. UGO lei tot die benutting van verskillende hulpmiddels. Dit is 'n leerproses waar die onderwyser en die leerder saam dinge uitvind. Volgens respondent B9 staan die onderwyser nie meer voor in die klas en gee les nie, die leerders en die onderwyser werk tesame, en die leerder doen daardeur bepaalde ontdekkings. Die leerders geniet die praktiese sy en kan deur die onderwyser gelei word om interessante ontdekkings te doen. Meer klem word geplaas op die ontwikkeling van houdings, waardes en vaardighede. Daar is duidelik gemengde gevoelens onder respondente, die meeste respondente het egter 'n positiewe reaksie op UGO.



Die reaksie van respondent B3 beklemtoon dat dit wel moeilik is om na jare se opvoeding so 'n algehele ommeswaai te ondergaan. Volgens hierdie respondent is daar nie genoeg tyd aan opleiding bestee nie. Respondent B4 wys op die groter klem wat op houdings en waardes in UGO geplaas word. Dit is dan juis op hierdie gebied dat Opvoeding vir Vrede as waardestelsel in UGO gebruik kan word. Tans is dit moeilik om te veel klem op 'n spesifieke geloofsoortuiging te plaas, die mens benodig egter 'n bepaalde waarde- en normstelsel. Vraag 1.3 dui dus aan dat die onderwysdepartement, en die NGO'S 'n belangrike rol moet vertolk in die voorbereiding van die onderwyser in UGO en dat hierdie voorbereiding die grondslag van die onderwysstelsel vorm. Alleenlik 'n deeglik voorbereide onderwyser sal die implikasies van UGO vir die leerder verstaan, en alles in sy vermoë doen om leerders vir die lewe na skool voor te berei.

#### **VRAAG 1.4**

*Kulturele diversiteit vorm vandag deel van die klaskamersituasie. Wat verstaan u daaronder en hoe beïnvloed dit u normale daaglikse prosedure?*

Uit die onderhoude blyk dit duidelik dat kulturele diversiteit faktore insluit soos taal, religie, verskillende woongebiede en so ook die rasgroep van die leerder. Onderwysers het egter aangedui dat hierdie faktore in baie gevalle nie 'n nadelige invloed het op hul daaglikse prosedure in die klas nie.

#### **VRAAG 1.5**

*Hoe word bogenoemde aspek, onder andere kulturele diversiteit, deur leerders ervaar?*

Ten spyte van bogenoemde kultuurverskille blyk dit duidelik uit die onderhoude dat leerders 'n groter mate van verdraagsaamheid teenoor mekaar openbaar. Volgens die respondente is leerders vriendelik en speel hierdie faktore nie so 'n groot rol by leerders nie. Geen of baie min probleme word tussen leerders ondervind nie. Leerders neem 'n meer positiewe houding in hierdie verband aan, hulle voel vryer en gee makliker uiting aan hulle gevoelens. Respondent B10 sluit hierby aan deur te verklaar dat leerders ook ten opsigte van godsdiens sê wat hulle ouers van die onderwyser verwag.

#### **Samevatting (Afdeling 1)**

Die resultate van Vraag 1 dui aan dat 'n uitkomsgebaseerde onderwys deur die meeste responderende onderwysers gunstig aanvaar word. Die meeste respondente geniet dit om ander essensiële aspekte soos bv. Opvoeding vir Vrede aan te raak. Respondent B1 sluit hierby aan deur te verklaar: ... *dit werk nogal beter*.

UGO het verskeie positiewe implikasies vir die onderwyser en die leerders. Respondent B2 sluit so hierby aan: ... *die onderwyser moet deeglik voorbereid wees*. Kulturele diversiteit wat 'n belangrike deel uitmaak van die Suid-Afrikaanse samelewing, blyk 'n meer positiewe invloed op die leerders as die onderwysers te hê nie. Probleme soos rassekonflik, godsdiens en



taalverskille wat soms by skole ontstaan, is uiters minimaal. Die klemverskuiwing na houdings en waardes laat nou 'n spesifieke ruimte om Opvoeding vir Vrede as 'n waardestelsel te benut.

### 5.3.2 Afdeling 2

#### VRAAG 2

In vraag 2 word veral die geweld/misdaad van Suid-Afrika aangeraak.

#### VRAAG 2.1

*In die huidige SA opset word daar op talle gebiede gestreef na die oplossing van geweld/misdaad. Hoe kan hierdie probleem op skool gehanteer word in die soeke na oplossings?*

Respondente verklaar dat veral sosio-ekonomiese probleme soos swak, haglike huislike omstandighede, werkloosheid asook alkohol- en dwelmmisbruik die grondliggende redes is vir geweld, misdaad en ook seksuele misdrywe. Dit lei tot probleme, soos gevegte tussen leerders, en ook baie dikwels vuil taalgebruik omdat hierdie geweld en misdaad alledaags is vir baie leerders, lei dit daartoe dat leerders meer aggressief is. Baie woongebiede is blootgestel aan misdaad of geweld; dit benadeel leerders, en word veral deur hierdie leerders in die skool uitgeleef. Die leerders wat in hierdie omstandighede grootword, toon eienskappe van hierdie soort leefwyse, deur voortdurend te baklei, van mekaar te steel en ook konflik te vereger.

Verskillende metodes word deur onderwysers gebruik om hierdie probleme die hoof te bied. Respondente het 'n aantal oplossings genoem. Geweld word bekamp deur gebruik te maak van veiligheidskaarte vir besoekers. Wanneer geweld die leerder te veel affekteer, word hulp van sosiale werkers verkry. Die onderwysers probeer by leerders 'n respek aankweek vir ander se besittings. Respondent B5 het verklaar dat daar by hulle daaraan gedink is om die hulp van die Suid Afrikaanse Polisie te vra om saam met leerders en ouers 'n gedragskode op te stel, en daarvolgens op te tree. Probleme word ook in saalbyeenkomste aangespreek.

Respondent B4 het duidelik aangedui dat gevegte tussen leerders nie geduld word nie, dat onderwysers self die probleem oplos deur die leerder 'n pak slaag toe te dien. Dit is juis hierdie optrede van onderwysers wat dui op die noodsaaklikheid van Opvoeding van Vrede. Om geweld met geweld aan te spreek, kan net lei tot die negatiewe hantering van konflik. Dit is juis in hierdie konteks dat die belangrikheid van Opvoeding vir Vrede besef word. Onderwysers moet self besef dat daar ander wyses is om konflik te hanteer. Die noodsaaklikheid vir 'n program oor Opvoeding vir Vrede vir onderwysers sowel as leerders blyk duidelik uit hierdie ondersoek.



## VRAAG 2.2

*Beskou u SA as 'n vreedsame land? Motiveer u antwoord asseblief.*

99% van die respondente is van mening dat SA nie 'n vreedsame land is nie. Geweld, verkragtings en misdade word daagliks in die media uitgebeeld, en die televisie as uitsaai-medium bied ook min opbouende en positiewe programme aan nie. Die reaksies van respondente het ook van plek tot plek verskil. Aldus die respondente voel hulle baie onveilig in hulle huise, veiligheidshekke word as algemeen beskou en verkragtings is kommerwekkend. Respondente voel daar is geen vrede in SA nie, omdat mense geen vrede in hul eie gemoed het nie. Daar is geen respek vir mekaar nie, en mense het nie meer tyd vir mekaar nie. Respondent B10 verklaar dat hulle slegs in koerante van geweld lees en oor die nuus daarvan hoor, maar nie direk daarmee in hul skool te kampe het nie.

## VRAAG 2.3

*Wat is die belangrikste struikelblokke in die pad van 'n vreedsame leefwyse in SA?*

Die oorwegende mening van die respondente is dat die sosio-ekonomiese probleme die grootste struikelblok is. Die volgende is as voorbeelde gegee:

Klasseverskille, werkloosheid, armoede en die tekort aan huise en skole veral vir die opleiding van volwassenes, die gebrek aan die nodige wetgewing om misdadigers vas te vat asook die regte van misdadigers, die tekort aan dissipline by die huise, mense wat vaskleef aan die verlede, die rassekonflik wat nie opgelos is nie, 'n tekort aan wedersydse respek en die misbruik van menseregte.

Werkloosheid blyk die grootste probleem in Suid Afrika te wees, en dien as oorsaak vir die misdade en ander probleme. Dit sluit direk aan by hoofstuk 1 waar hierdie probleem ook reeds as een van die hoofoorsake genoem is, wat direk verband hou met die misdaadsyfer in die land. Die mening van respondente moet in ag geneem word, sodat dit kan lei tot die oplossing van probleme in skole. Die onderwysdepartement moet besef dat die taak van onderwysers moeilik en uiters veeleisend is, soos bogenoemde faktore duidelik aantoon.

## VRAAG 2.4

*Hoe reageer u as onderwyser normaalweg op konfliktsituasies, binne sowel as buite die klaskamer?*

Drie respondente het duidelik aangedui dat hulle nie konflik kan hanteer nie. Respondent B2 sê duidelik: *ek raak baie kwaad, en moet myself soms knyp om tot die werklikheid terug te keer.* Respondent B1 verklaar: *... Ek raak histeries en tree op, ons gebruik nog die ou manier en slaan.*

Die meeste respondente voel dat dit makliker is om met kleiner kinders te werk. Selfbeheersing word makliker toegepas, en 'n godsdienstige waardesisteem vorm 'n integrale



deel van sommige respondente se lewens. Respondent B6 wys leerders daarop dat hulle binne die skool een familie is, en verskille positief opgelos kan word. Opvoeding vir Vrede kan benut word as waardestelsel, vir die onderwyser sowel as die leerder. Onderwysers moet beseef daar is positiewe wyses waarop konflik hanteer kan word.

### **VRAAG 2.5**

*Met watter tipe konflik word jongmense gekonfronteer? Respondente het die volgende soort konflik aangedui:*

- Leerdersafguns, huislike omstandighede (sic)
- spot, selfsugtigheid, onsekerheid
- behoefte aan aandag
- geld en werk
- algemene ontevredenheid van mense
- onverdraagsaamheid

Hierdie vraag is gestel om onderwysers en leerders bewus te maak van die soort konflik waaraan leerders blootgestel word. Onderwysers word sodoende gekonfronteer met die bepaalde probleme en hoe om dit op te los. Hierdie werkswyse kan dan deur onderwysers as voorsorgmaatreëls benut word.

### **Samevatting (Afdeling 2)**

Dit is duidelik uit die respondente se antwoorde wat op vraag 2 verstrek is, dat SA volgens hulle nie 'n vreedsame land is nie, en dat daar 'n daadwerklike poging deur alle Suid Afrikaners aangewend moet word om hulle vir vrede te beywer. Die ekonomiese probleme soos werkloosheid en armoede soos in hoofstuk 1 bespreek, blyk duidelik by te dra tot hierdie toestand in die land. Respondente dui ook aan dat werkloosheid die voorloper is van die ander probleme. Wat duidelik na vore kom, is dat onderwysers bewus gemaak moet word van hierdie situasie, en dat daar ander maniere is om konflik te hanteer. Respondent B4 sluit soos volg daarby aan: *Ons gebruik nog die ou manier van slaan*. Opvoeding vir Vrede kan benut word as meganisme om 'n meer vreedsame omgewing te bevorder. Die leerders kom alreeds op skool in aanraking met talle tipes konflikte, byvoorbeeld afguns, huislike omstandighede, spot, selfsugtigheid, onsekerheid, behoefte aan aandag, geld en werk, algemene ontevredenheid van mense en onverdraagsaamheid, en dit is duidelik dat dit nodig is om die leerders te help om konflik op 'n positiewe wyse te hanteer.

### **5.3.3 Afdeling 3**

Hierdie vraag fokus op Opvoeding vir Vrede as 'n wyse hoe konflik in skole opgelos kan word.

#### **VRAAG 3.1**

*Dink u die jongmense in SA kan vandag 'n verskil maak in die handhawing van vrede asook die skepping van vrede? Watter moontlike bydraes kan hulle lewer?*



Die reaksie deur respondente in hierdie verband was 100% positief. Uit die ondersoek blyk dit duidelik dat leerders volgens hulle wel 'n verskil kan maak. Die volgende wyses waarop leerders 'n bydrae kan lewer, is deur respondente voorgestel:

- Jongmense moet gereeld skool bywoon.
- Werk in organisasies.
- Moet meer gedissiplineer word.
- Besef hulle is die volwassenes van die toekoms.
- Moet nie konfliktsituasies skep nie.
- Moet hulself respekteer.
- Regte leiding ontvang van ouers en onderwysers.
- Moet emosioneel groei, en daardeur hul selfbeeld verbeter.
- Een respondent wil straf as 'n maatreël gebruik om 'n bydrae te lewer.
- Kinders word blootgestel aan veel meer, bv. TV en het daarom meer kennis.
- Christenwerkwinkels moet tussen leerders gehou word om sekere aspekte te bespreek en om konflik positief te hanteer.

Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat die rol van onderwysers belangrik is om aan die leerders leiding te gee ten opsigte van hul rol as vredemakers. Die idees van onderwysers moet die basis vorm, waarop die onderwysdepartement moet steun, en daarvolgens kan 'n bepaalde visie ontwerp word, wat 'n vreedsame land as missie het.

### **VRAAG 3.2**

*Beskou u dit as noodsaaklik om 'n program oor Opvoeding vir Vrede aan te bied binne u leerarea?*

Die reaksie in hierdie verband is 100% positief. Dit blyk duidelik uit die betrokke respondente se reaksie dat 'n program oor Opvoeding vir Vrede 'n positiewe impak op leerders sal hê, omdat dit sodoende vrede in hulself en ook in die gemeenskap sal bevorder.

Respondent B8 verklaar dat dit *fruitful* sal wees en daartoe sal bydra dat die hele gemeenskap mekaar sal respekteer. Die skool as deel van 'n gemeenskap met verskille sal juis so 'n program kan benut, maar leiding aan opvoeders (onderwysers) is noodsaaklik.

### **VRAAG 3.3**

*Watter inhoude(temas) moet na u mening deel vorm van so 'n program?*

Op die vraag watter tipe inhoude deel moet vorm van 'n program oor Opvoeding vir Vrede is die volgende deur die respondente voorgestel:

- Leerders moet vry voel met hul onderwysers
- Geduld teenoor mekaar
- Nie gewelddadigheid
- Seksuele teistering



- Rassekonflik moet uitgeskakel word
- Respek vir ander
- Menswaardigheid
- Die reg om 'n eie mening te huldig
- Die reg om van mekaar te verskil
- Goeie kommunikasie
- Konflikresolusie
- Menslike ontwikkeling
- Onderhandeling
- Samewerking

Dit blyk duidelik uit resultate van die onderhoude dat die meeste van die respondente nie spesifieke kennis het oor Opvoeding vir Vrede en die inhoud daarvan nie. Die algemene inhoud wat wel genoem is, is nou verwant aan dit wat deur die literatuur voorgestel is. Dit is egter belangrik dat die inhoud van Opvoeding vir Vrede aan onderwysers bekend gemaak moet word, en programme daarvoor ook aan onderwysers beskikbaar gestel moet word. Die doel van die navorsing is duidelik bereik, want die leemtes ten opsigte van Opvoeding vir Vrede is weereens uitgelig.

#### **VRAAG 3.4**

*Watter spesifieke vaardighede sal op hierdie wyse aan leerders oorgedra kan word?*

Respondente het veral die volgende vaardighede voorgestel:

- Simpatie, empatie, geduld
- Wedersydse respek
- Liefde vir mekaar
- Respek vir mekaar
- Samewerking
- Kommunikasievaardighede
- Na mekaar te luister
- Ander se eiendom te respekteer
- Onderhandeling

Bogenoemde vaardighede sluit nou aan by die vaardighede van Opvoeding vir Vrede soos voorgestel in die literatuur, byvoorbeeld empatie, aanvaarding van ander se kultuur, respek vir ander en menslike verhoudingsvaardighede, by leerders aankweek. Hierdie vaardighede gee aan leerders 'n stewige inhoudsbasis van die wêreld, en help hulle om selfstandig kennis op te doen en dit krities te ontleed. Hierdie leerproses help om 'n kritiese denkvermoë by leerders te ontwikkel en om leerders toe te rus om 'n bydrae te lewer tot die ontwikkeling van 'n meer regverdigde wêreld (Kekkonen 1985:3815-3816).



**VRAAG 3.5**

*Sal leerders hierdie soort leerondervindinge positief kan gebruik in hulle lewe buite klaskamerverband?*

Die meerderheid respondente het **Ja** geantwoord op hierdie vraag, en gewys op die positiewe aspekte. Respondente is van mening dat positiewe leerondervindinge deel van die leerders se lewe moet vorm. Ouers en onderwysers, asook gemeenskapleiers moet aangemoedig word om Opvoeding vir Vrede in hulle lewe te benut. Volgens respondent B4 sal leerders hul leer- ervarings positief kan benut as dit positiewe ervarings en nie net klaskamerervarings is nie.

**VRAAG 3.6**

*Hoe kan onderwysers leerders laat besef dat hulle 'n waardevolle rol het om te vervul as vredemaker in die alledaagse lewe, en hulle motiveer om daarvolgens te lewe?*

Feitlik al die respondente is van mening dat die onderwyser 'n voorbeeld moet stel deur sy optrede. Die onderwyser moet respektvol wees in die klas en sal daardeur die leerder se steun verkry. Leerders sal dan besef dat hulle 'n rol het om te vervul in die alledaagse lewe.

**VRAAG 3.7**

*Watter onderwysmetodes kan deur onderwysers aangewend word om leerders te help om konflik op 'n vreedsame wyse op te los?*

Respondente stel die volgende metodes voor (van die respondente het onder andere media as metode bekou):

- Besprekings
- Mondelinge gesprek
- Dramatisering
- TV-programme
- Boeke, koerante en naslaanbronne in die klas te gebruik.
- Video's
- Groepwerk
- Ander te laat evalueer (portuur)
- Navorsing oor geweldsituasie en die effek daarvan op samelewing
- Tiernergroepe te skep

Bogenoemde onderwysmetodes en wyses wat deur onderwysers voorgestel word, vorm 'n integrale deel van UGO, en word in hoofstuk 4 bespreek. Daar sal ook na metodes in hoofstuk 6 verwys word, omdat dit 'n belangrike deel vorm van die kurrikulumraamwerk wat aan onderwysers voorgestel word.



**VRAAG 3.8**

*Is u gewillig om 'n persoonlike bydra te lewer tot die verryking van vrede in huis, skool, gemeenskap, asook u natuurlike omgewing? Hoe sal u hierdie verandering te weeg kan bring?*

Die respondente se reaksie is 100% positief en hulle wil 'n bydrae lewer om verandering te weeg te bring in Suid-Afrika. Die pogings van respondente word soos volg voorgestel:

- Tema van vrede moet meer prominent wees
- Vredesoptogte te reël
- Werkswinkels oor vrede by te woon
- Onderwysers moet ouers besoek om vrede daar te bevorder
- Verandering moet in persoon self geskied
- Media se rol moet verander en vrede meer beklemtoon
- Regering moet dit bepaal.

Respondente beskou dit as reeds deel van hul werk om veranderinge in leerders te weeg te bring. Onderwysers se rol as vredemaker moet nie onderskat word nie, hulle het die grootste invloed op die jeug van die land. Positiewe onderwysers kan dus bydra tot voorspoed, die bevordering van vrede en ook die skep van 'n nuwe Suid-Afrikaanse burger wat vrede in die land bevorder. Die respondente werk veral met leerders uit die grondslagfase en dit is juis in hierdie stadium van die leerder se lewe waar hy/sy vatbaar is. Die persoonlike bydraes soos hierbo voorgestel, moet daarom juis hier aangewend word sodat dit deel vorm van die leerder se lewe.

**Samevatting (Afdeling 3)**

Al die respondente is dit eens dat 'n program oor Opvoeding vir Vrede werklik nodig is, sodat leerders kan besef dat hulle 'n verskil kan maak in die handhawing van vrede asook die skep van vrede. Respondent B8 voel dat dit *fruitful* sal wees en daartoe sal lei dat die hele gemeenskap mekaar sal respekteer. Die inhoude wat onderwysers aangedui het, korreleer direk met die inhoude wat in die literatuur bekryf word. Respondente dui duidelik aan dat vernuwing t.o.v. die onderwys positief deur hulle ervaar word, en dat hierdie vernuwing daartoe bydrae dat essensiële aspekte soos Opvoeding vir Vrede wat deur navorser ondersoek word aangeraak kan word. Bepaalde vaardighede en hoedanighede kan ook uitgebou word en dit kan lei tot die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld by die leerders. Hierdie positiewe optrede by leerders kan lei tot 'n misdaadvrye Suid-Afrika waar mense mekaar respekteer en eerbiedig. Vrede moet die kern vorm in elke leerder se lewe.



### 5.3.4 Afdeling 4

#### VRAAG 4 (Vraelys)

Bo en behalwe die 12 onderhoude (afdeling 1-3) is 12 vraelyste ook deur respondente ingevul as deel van afdeling 4. Hierdie vraelys fokus op Opvoeding vir Vrede.

Die resultate op hierdie vraelys word vervolgens gegee.

#### VRAAG 4.1

*In watter mate is u met die konsep Opvoeding vir Vrede (Education for Peace/Peace Education) bekend? (Merk met 'n X in die toepaslike blokke.)*

**TABEL 5.3**

<b>N = 12</b>	<b>Geen kennis</b>	<b>Min</b>	<b>Redelik</b>	<b>Baie</b>
Getal	8	3	1	1
Persentasie	66,7%	25%	8,3%	8,3%

66,7% van die respondente het geen kennis oor Opvoeding vir Vrede nie, 25% het min kennis, 8,3% redelik, en 8,3% het aangedui dat hulle 'n mate van kennis oor hierdie aspek het.

Indien die kategorieë *geen* en *min* kennis saamgegroepeer word, blyk dit dat 'n kommerwekkende 91,7% van die respondente aandui dat hulle onvoldoende kennis het ten opsigte van Opvoeding vir Vrede. Wanneer die kategorieë *Redelik* en *Baie* saamgegroepeer word, blyk dit dat 'n baie lae persentasie van 16,6% van die Respondente wel kennis dra van Opvoeding vir Vrede. Hierdie resultaat toon duidelik dat daar 'n leemte is ten opsigte van onderwysers se kennisvlak betreffende Opvoeding vir Vrede.

#### Vraag 4.2.1

Volgens literatuur, asook bepaal tydens oorsese studiereis (onderneem in 1998), vorm die volgende kritiese elemente deel van Opvoeding vir Vrede. *Stem u daarmee saam?*

**TABEL 5.4**

<b>Kritiese elemente</b>	<b>Respons</b>	
Vrede	<u><b>Ja</b></u>	Nee
Konflik	<u><b>Ja</b></u>	Nee
Konflikresolusie	<u><b>Ja</b></u>	Nee
Menseregte	<u><b>Ja</b></u>	Nee
Demokrasie	<u><b>Ja</b></u>	Nee
Onderhandeling	<u><b>Ja</b></u>	Nee
Rekonsiliasie	<u><b>Ja</b></u>	Nee
Samewerking	<u><b>Ja</b></u>	Nee
Verdraagsaamheid	<u><b>Ja</b></u>	Nee
Diversiteit	<u><b>Ja</b></u>	Nee



In die bostaande tabel is die **Ja** duidelik deur elke respondent aangedui. Al twaalf respondente het aangedui dat hulle die gegewe inhoude as deel van 'n program oor Opvoeding vir Vrede as noodsaaklik beskou en aanvaar. Wanneer die elemente in oënskou geneem is, is dit opvallend dat al die respondente **Ja** by al die elemente aangedui het, en dit as belangrik beskou vir die leerders se opvoeding. Hierdie kritiese elemente word deur die volgende skrywers voorgestel, en word daarom ook deur die navorser as deel van 'n vredesopvoedingprogram aanvaar.

**TABEL 5.5: INHOUDE IN OPVOEDING VIR VREDE**

Die belangrikste elemente vir navorsing is in die volgende tabel ingesluit.

INHOUDE VAN OPVOEDING VIR VREDE		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Begrip van vrede, geweld en konflik</li> <li>– Die wortels van konflik</li> <li>– Konflikresolusie/ Hantering van konflik</li> <li>– Skepping van 'n vredeskultuur</li> <li>– Menslike verhoudingsvaardighede</li> <li>– Demokratiese kultuur</li> <li>– Gesondmaking van die wonde van geweld</li> <li>– Werk in rigting van vrede</li> <li>– Nasiebou</li> <li>– Internasionale verstandhouding en samewerking</li> </ul> <p>Individuele verantwoordelikheid in die opbou van vrede</p> <p>(Carl 1994b:9-10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vrede en konflik</li> <li>– Breër aspekte, onder andere: <ul style="list-style-type: none"> <li>Rasseverhoudinge</li> <li>Geslagsverhoudinge</li> <li>Omgewing</li> <li>Huidige politieke kwessies</li> </ul> </li> <li>– Menslike verhoudingsvaardighede: <ul style="list-style-type: none"> <li>Kommunikasie</li> <li>Erkenning/Waardering vir ander</li> <li>Empatie</li> <li>Leierskap</li> <li>Groepdinamika</li> </ul> </li> <li>– Konflikresolusie-vaardighede: <ul style="list-style-type: none"> <li>Herkenning van konflik</li> <li>Kreatiewe konflik-resolusie</li> <li>Intervensie</li> <li>Bemiddeling</li> </ul> </li> </ul> <p>(Quakers Peace Centre 1992:11-20)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Konflikresolusie</li> <li>– Menseregte</li> <li>– Bemiddeling</li> <li>– Vrede</li> <li>– Sosiale bewustheid</li> <li>– Demokrasie</li> <li>– Vermindering van vooroordeel</li> </ul> <p>(Taylor 1992:196)</p>

Die ondersoek het duidelik aangetoon dat hierdie elemente as kernelemente beskou kan word in 'n kurrikulum vir Opvoeding vir Vrede.



*Om hierdie stelling te bevestig gaan die navorser met behulp van die vraelys probeer vasstel of hierdie elemente ook deur die Respondente in dieselfde lig beskou word.*

**Vraag 4.2.2:** In watter mate beskik u oor die volgende elemente en dui dit asseblief op 'n skaal van 1 tot 10 aan. Skryf slegs die getal in die spasie neer.

Laag Hoog

.....

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**TABEL 5.6: DIE ONDERWYSER SE PERSOONLIKE ONTWIKKELINGSVLAK TEN OPSIGTE VAN OPVOEDING VIR VREDE**

1.1 Kritiese elemente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Vrede	7	7	8	8	10	10	10	9	10	4	9	9
Konflik	5	6	7	5	8	9	8	10	10	7	8	9
Konflikresolusie	4	5	7	7	10	10	8	-	10	8	8	9
Menseregte	6	6	7	7	10	10	5	9	8	5	8	9
Demokrasie	7	5	7	6	10	10	6	7	7	6	8	9
Onderhandeling	5	6	7	6	10	9	3	8	9	7	9	10
Rekonsiliasie	5	5	7	8	10	10	9	5	10	6	9	10
Samewerking	5	5	7	5	10	10	7	10	10	5	10	10
Verdraagsaamheid	5	6	8	6	10	10	10	10	10	3	9	10
Diversiteit	5	5	7	8	10	9	6	8	10	6	8	9

In hierdie tabel 5.6 word die vlak aangedui waarop onderwysers hulself plaas ten opsigte van die volgende elemente. Feitlik al die responderende onderwysers het die vlak van belangrikheid vir hulle self hoër as vyf aangedui, deurdat die meeste wissel tussen 7-10. Respondente besef dat hulle self oor hierdie elemente moet beskik, maar dat dit moeilik is om dit aan leerders oor te dra.



Vraag 4.2.3: Hoe noodsaaklik is die kritiese elemente vir die leerder? Kan u dit asseblief op 'n 1 tot 10-skaal aandui

Laag

Hoog

.....  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**TABEL 5.7: DIE LEERDER SE OPVOEDINGSVLAK**

<b>2.1 Kritiese elemente</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
Vrede	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	10	10
Konflik	10	9	10	10	8	10	10	10	10	9	9	10
Konflikresolusie	10	10	10	10	10	10	10	7	10	9	9	10
Menseregte	10	9	10	10	9	10	5	7	8	8	9	10
Demokrasie	10	10	10	6	9	10	6	7	7	8	9	10
Onderhandeling	10	10	10	10	10	10	5	5	9	8	10	10
Rekonsiliasie	10	10	10	10	10	10	9	8	10	8	10	10
Samewerking	10	10	10	10	10	10	9	8	10	9	10	10
Verdraagsaamheid	10	9	10	10	10	10	8	8	10	9	10	10
Diversiteit	10	10	10	10	10	10	6	8	10	9	9	10



Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat onderwysers besef leerders moet oor bogenoemde kritiese elemente beskik om 'n oplossing te bied aan die geweld in skole, deurdat bykans almal dit op die skaal van 9-10 plaas. Die elemente is veral deur respondente op 'n hoë skaal aangedui, die noodsaaklikheid daarvan vir leerders word duidelik aanvaar. 'n Bepaalde program daarvoor is uiters noodsaaklik.

#### **Samevatting (Afdeling 4)**

Uit die ontleding van die data kon die gebrek aan kennis oor Opvoeding vir Vrede, asook die behoefte aan programme, duidelik bespeur word. Veral in vraag 4.1 bevestig die statistiek dat 91,7% van die respondente geen kennis in hierdie verband het nie. Dit is duidelik dat respondente wel die noodsaaklikheid van Opvoeding vir Vrede as 'n essensiële aspek in die UGO beskou, maar dat dit nodig is om onderwysers in hierdie verband op te lei.

### **5.4 SAMEVATTING**

Wanneer die resultate van die onderhoude en die vraelys in oënskou geneem word, blyk dit duidelik dat daar wel geslaag is in die doel van die empiriese ondersoek. Dit is verder duidelik dat daar 'n baie sterk korrelasie met die data is wat uit die literatuurstudie bekom is. Volgens die gegewens is bepaalde behoeftes geïdentifiseer. Daar is 'n duidelike gebrek aan kennis ten opsigte van Opvoeding vir Vrede by onderwysers. Uit die ondersoek blyk dit duidelik dat onderwysers nie die bepaalde inhoud van Opvoeding vir Vrede ken nie. Na aanleiding van die onderhoude wat met onderwysers gevoer is, kom dit duidelik na vore dat Suid-Afrika nie 'n vreedsame land is nie, en dat die leerders leiding benodig in hierdie opsig. 'n Program oor Opvoeding vir Vrede is dus noodsaaklik, sodat onderwysers leerders in hierdie verband kan help en ondersteun.

Die ondersoek dui aan dat daar ruimte is in UGO om hierdie essensiële aspek aan te raak, maar dat dit alleenlik kan plaasvind indien onderwysers en leerders UGO positief ervaar. Die leerders, ouers, onderwysers en die hele gemeenskap sal 'n positiewe rol moet speel om SA in 'n positiewe en vreedsame land te verander.

Die volgende voorlopige bevindinge het duidelik uit die ondersoek geblyk:

- Leerders moet besef dat hulle 'n belangrike rol het om te vertolk as vredemakers in SA.
- Suid-Afrika is 'n land met vele kulture.
- Sekere elemente in Opvoeding vir Vrede word, deur leerders en onderwysers as noodsaaklik beskou.
- Elke onderwyser en leerder kan 'n persoonlike bydrae lewer tot die verryking van vrede in skole, asook in die gemeenskap.
- Die wyse waarop positiewe verandering te weeg gebring sal kan word, is belangrik.



- Onderwysers moet 'n belangriker rol vertolk ten opsigte van veranderinge in die onderwys. Die stem van onderwysers moet in ag geneem word ten opsigte van belangrike aspekte soos UGO. As persone op die grondvlak het hulle die meeste kennis ten opsigte van wat suksesvol is al dan nie. Ook is hulle bewus van die leemtes en die suksesse. Onderwysers kan by leerders 'n kultuur skep van rekonsiliasie en vreedsaamheid, en hulle die positiewe hantering van konflik laat aanleer. Onderwysers beklemtoon dat hierdie klemverskuiwing nie net leerders bevooroordeel nie, maar ook elke skoolgemeenskap en die land in sy geheel. Botha en Kirsten (1993:34) sluit hierby aan deur te verklaar dat: ... *South African teachers and students have a critical role to play as effective agents of change in the society.*

As kulminasie van hierdie studie word 'n kurrikulumraamwerk in hoofstuk 6, met die belangrike kritiese elemente soos bepaal deur die empiriese ondersoek, aangebied.



## HOOFSTUK 6

# 'N KURRIKULUMRAAMWERK OOR DIE KRITIESE ELEMENTE IN OPVOEDING VIR VREDE VIR ONDERWYSERS IN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS

### 6.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstukke is daar deur middel van beide die literatuurstudie sowel as die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing aangedui dat daar 'n bepaalde behoefte aan Opvoeding vir Vrede is. In die proses is bepaalde kritiese elemente geïdentifiseer. Die vraag wat egter ontstaan, is in watter mate en hoe daar op onderwysvlak vir hierdie aspek voorsiening gemaak kan word. Hierdie vraag word vervolgens onder die soeklig geplaas deur die beskrywing van 'n teoretiese kurrikulumraamwerk. Die betrokke teoretiese raamwerk is die resultaat van die vermelde navorsing.

### 6.2 DOEL VAN DIE HOOFSTUK

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n teoretiese kurrikulumraamwerk ten opsigte van die kritiese elemente in Opvoeding vir Vrede wat in UGO benut kan word, vir onderwysers te beskryf. Die ontwerp word gebaseer op die resultate van die kwalitatiewe en kwantitatiewe data wat verkry. Dit is 'n teoretiese raamwerk omdat die implementering daarvan nie binne die bestek van hierdie studie val nie.

### 6.3 UITEENSETTING VAN KURRIKULUMRAAMWERK

Volgens die literatuur, asook die vraelysondersoek, is dit duidelik dat bepaalde kritiese elemente (voortaan fase-organiseerders volgens die UGO) deel moet vorm van 'n kurrikulumraamwerk vir Opvoeding vir Vrede. Data is geanaliseer en aangepas by die kategorieë en temas van die UGO. Die kategorieë is reeds in hoofstuk 4 bespreek, maar die hoofpunte daarvan word vervolgens bespreek, ter verduideliking van die kurrikulumraamwerk wat daarop volg:

Kritieke uitkomst

Spesifieke uitkomst

Omvangstelling

Assesseringskriteria

Taakaanduiders

Vaardighede



### **Kritieke Uitkomste**

Kritieke uitkomste is die generiese kruis- kurrikulere uitkomste wat verseker dat die leerders die vaardighede, kennis en waardes wat hul sal toelaat om 'n bydrae te lewer tot hul eie sukses, sowel as die van hul gesin, gemeenskap en die nasie as 'n geheel sal verwerf.

### **Spesifieke Uitkomste**

Spesifieke uitkomste verwys na die uitkomste ten opsigte van 'n spesifieke leerarea. Dit verwys na die spesifieke vaardighede waarvoor 'n leerder aan die einde van 'n leerervaring moet kan beskik. In die proses van konflikresolusie moet die leerder kennis en tegnieke kan toepas ten einde die proses vlot te laat verloop. Die leerder toon definitiewe vaardighede, kennis en waardes wat bewys lewer dat 'n spesifieke uitkoms of 'n stel uitkomste bereik is. Indien die uitkoms nie bereik is nie, sal dit ook duidelik waargeneem word.

### **Omvangstellings**

Omvangstellings sluit inhoude in asook die prosesse en kontekste waarmee die leerder betrokke is om 'n aanvaarbare vlak van prestasie te bereik. Dit verwys ook na die diepte, grense en omvang van die prestasie. Dit voorsien rigting en veelvoudige leerstrategieë asook buigsaamheid in die keuse van spesifieke inhoude.

### **Assesseringskriteria**

Die assesseringskriteria en die omvangstelling gee 'n breë aanduiding van die bewyse wat leerders lewer ten einde 'n spesifieke uitkoms te demonstreer. Assessering moet egter dien as 'n positiewe bevestiging van die leerder se bekwaamheid en uitkomste wat op daardie tydstip bereik is. Geen vorm van assessering mag onder enige omstandighede skadelik wees vir die ontwikkeling van 'n leerder nie.

### **Taakaanduiders**

Taakaanduiders voorsien die detail ten opsigte van die diepgang van die inhoud wat die leerders moet bemeester sowel as die leerkontekste waarby die leerders betrokke is. Dit dui die essensiële stappe aan wat bereik moet word om die uitkoms te verwesenlik. Dit help met die beplanning van die leerproses. Wanneer die leerder byvoorbeeld van vrede leer, is dit noodsaaklik dat die leerder dit moet kan toepas in sy/haar eie lewe of 'n bespreking daarvoor vanuit die gemeenskap moet kan hanteer. Dit dui ook die vordering van die leerproses aan en diagnoseer die probleme. Wanneer die leerder 'n totale bewustheid van die vredesproses toon, en te alle tye daarna streef, weet die opvoeder dat hy/sy in sy doel geslaag het. Daar kan nou slegs gestreef word na die verbetering van die leerproses om 'n bepaalde kwaliteit te bereik.



## Vaardighede

UGO-onderrig is hoofsaaklik gerig op die uitkoms wat aan die einde van 'n leerervaring deur 'n leerder gedemonstreer moet word, byvoorbeeld in die fase-organiseerder Verdraagsaamheid moet die leerder vaardig kan kommunikeer, en duidelik aantoon dat ander se behoeftes belangrik is. Soos beskryf in hoofstuk 4, is UGO gebaseer op die filosofie dat alle leerders kan leer, en daar word duidelik gedefinieer wat die breë aspekte is waarvan leerders behoort te leer:

- Kennis: die kultuur van ander, die begrip van vrede en die implikasies daarvan, die konsep menseregte.
- Begrip: konflikresolusie, samewerking, onderhandeling.
- Vaardighede, houdings, gesindhede en waardes - hierdie aspekte word ook deur die volgende skrywers beklemtoon:

**TABEL 6.1: VAARDIGHEDE**

<b>Boucher (1993:2)</b>	<b>Hicks (1988:15)</b>	<b>Quakers Peace Centre (1992:2)</b>	<b>Bjerstedt (1993:38)</b>
Probleemoplossing	Konflikresolusie	Konflikresolusievaardighede	Konflikresolusie
Empatie	Empatie	Menslikeverhoudings- vaardighede	Selfagting
Kritiese denke	Kritiese denke	Kennisvaardighede	Kommunikasie- vaardighede
Kooperatiewe		Probleemoplossing	Interpersoonlike verhoudings

Hierdie vaardighede is ook deur responderende onderwysers in onderhoude beklemtoon (sien hoofstuk 5). In die aanwending van die kurrikulumraamwerk moet genoeg tyd aan leerders gegun word om in hierdie leerproses tot hulle volle potensiaal te ontwikkel. Verskillende onderrigstrategieë moet benut word om die vaardighede aan die leerders oor te dra.

Hierdie kurrikulumraamwerk verskaf aan fasiliteerders die nodige riglyne en besonderhede. Om klem te lê op die wegbeweeg van geweld in Suid-Afrika, kan Opvoeding vir Vrede as een van die belangrikste "fase"-organiseerders beskou word. Suid-Afrikaners het 'n verantwoordelikheid om 'n nuwe generasie Suid-Afrikaanse leiers en burgers, wat die wortels van konflik verstaan te ontwikkel. Leerders moet konflik effektief kan hanteer en positief kan optree.

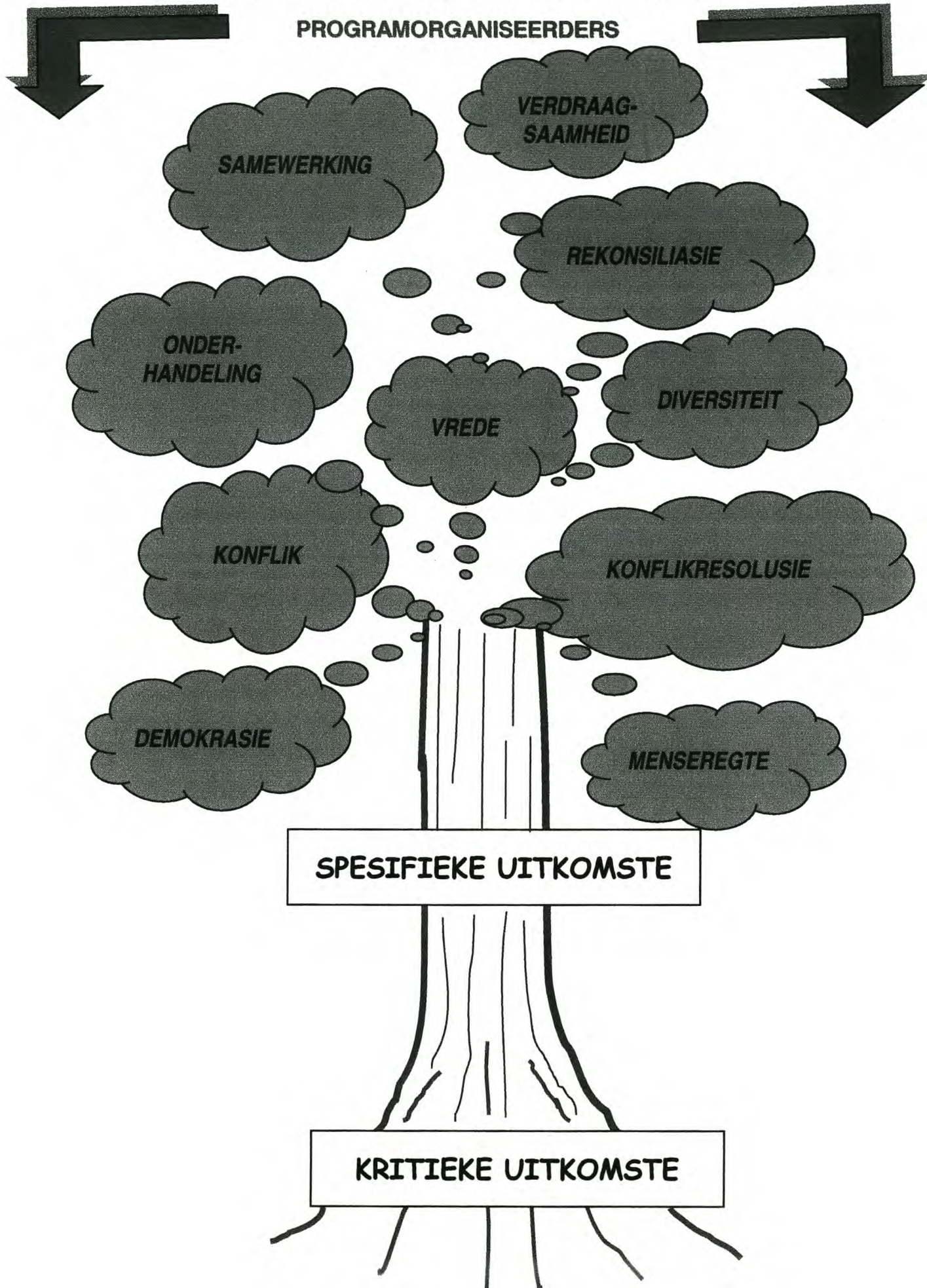
Die fase-organiseerder en sy programorganiseerder word soos volg voorgestel:

Die fase-organiseerder bestaan uit die volgende programorganiseerders wat verwys na die kritiese elemente wat volledig in hoofstuk 5 beskryf is.



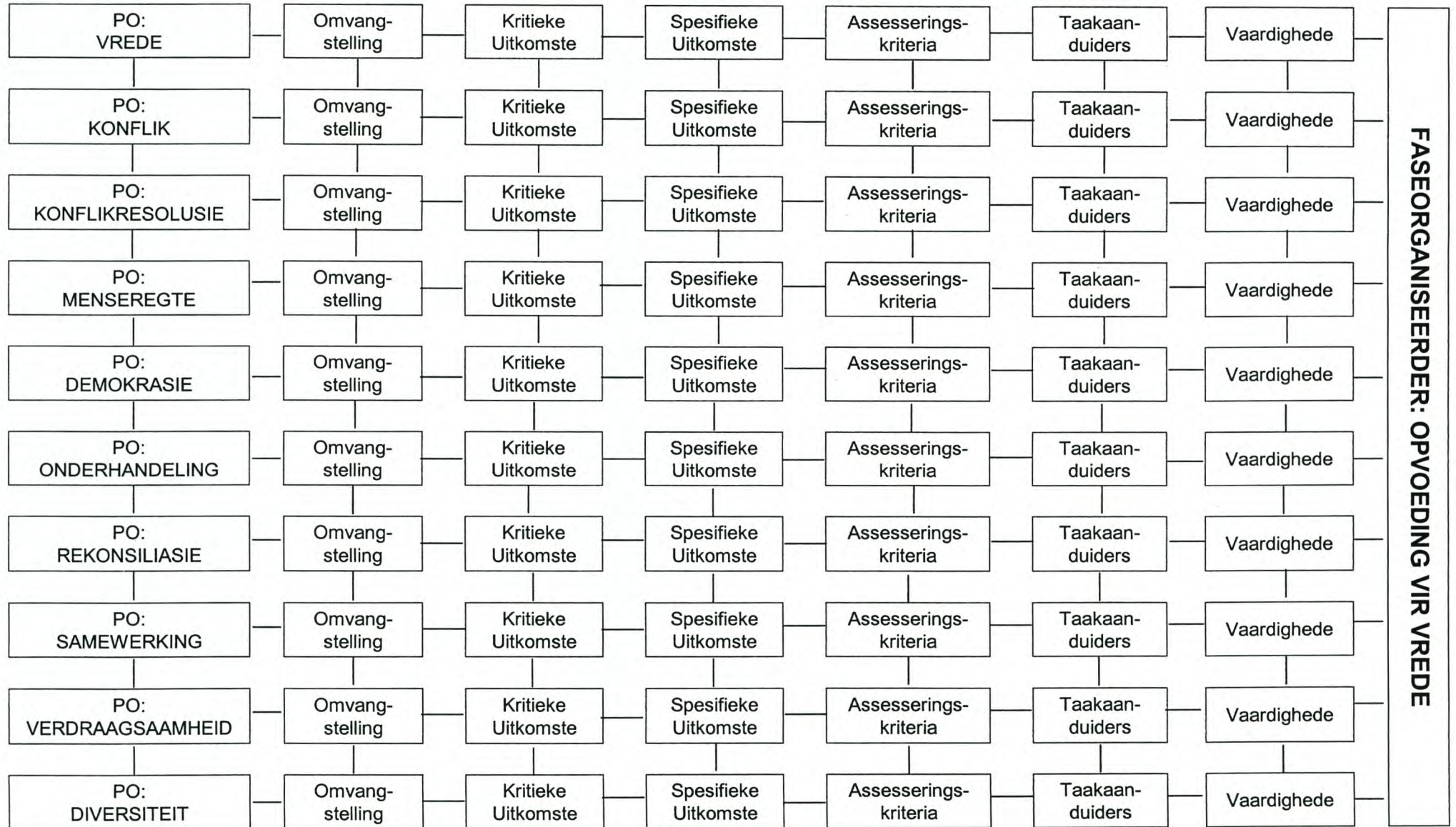
FIGUUR 6.1: FASE-ORGANISEERDER: OPVOEDING VIR VREDE

PROGRAMORGANISEERDERS





**TABEL 6.2: DIE ONDERLINGE VERWANTSKAP TUSSEN DIE VERSKILLENDIGE KATEGORIEË VAN UGO**





Uit voorafgaande tabel blyk dit duidelik dat die opvoeder die kategorië van UGO moet verstaan. Daar is spesifieke taakaanduiders wat deur die opvoeder gebruik kan word om die effektiwiteit van die leerproses aan te dui. Die assessering vind deurlopend plaas en die kriteria waarvolgens dit geskied vorm 'n belangrike deel van die kurrikulum. Die leerders is bewus van assesseringskriteria en kan aanpassings daarvolgens maak. Dit geskied in 'n nie-beoordelende omgewing en die kritieke en spesifieke uitkomst moet voortdurend in ag geneem word.

### **Spesifieke uitkomst vir Opvoeding vir Vrede as fase-organiseerder in UGO**

Die volgende spesifieke uitkomst vir Opvoeding vir Vrede is uit genoemde uitkomst verwerk en aangepas met die oog op die identifisering van spesifieke uitkomst in Opvoeding vir Vrede. Hierdie uitkomst is:

- Kry toegang tot en verwerk en gebruik inligting vir vredesdoeleindes.
- Verstaan en pas die vredesprosesse toe om probleme op te los en om behoeftes te bevredig.
- Die verkryging van toegang tot 'n verskeidenheid data.
- Die leerders toon aan dat hulle die vredesproses verstaan en dat hulle dit kan toepas deur positief op te tree.
- Verstaan en aanvaar hulleself as unieke en waardige menslike wesens.
- Gebruik vaardighede en openbaar gesindhede en waardes ten einde die verhoudinge van families, groepe en gemeenskappe te verbeter.
- Respekteer die reg van mense om hulle eie persoonlike oortuigings en waardes te hê.
- Toon waardering en respek vir menseregte soos in Ubuntu en ander soortgelyke filosofieë weerspieël word.
- Beoefen verworwe lewens- en besluitnemingsvaardighede.
- Ondersoek loopbaan- en ander geleenthede en stel doelwitte wat hulle in staat sal stel om die beste gebruik van hulle potensiaal en talente te maak.
- Toon die waardes en gesindhede wat vir 'n vredeliewende en gebalanseerde lewenstyl nodig is.
- Evalueer en neem deel aan aktiwiteite wat lei tot effektiewe vredesontwikkeling.
- Toepassing van kennis, tegnieke en vaardighede ten einde krities en skeppend by die vredesprosesse betrokke te raak.
- Gebruikmaking van die kreatiewe prosesse van vrede om sosiale en interaktiewe vaardighede te ontwikkel en toe te pas.
- Besinning oor en kritiese betrokkenheid by die proses van vrede.



**Kritieke uitkomst vir Opvoeding vir Vrede as fase-organiseerder in UGO**

Die kritieke uitkomst waarop die elemente van Opvoeding vir Vrede berus, word vervolgens aangedui:

- Identifisering van en oplossing van probleme en besluitneming deur gebruikmaking van kritiese en kreatiewe denke.
- Deelname as 'n verantwoordelike burger in die lewe van die plaaslike, nasionale en globale gemeenskappe.
- Insamel van inligting, en die analise, organisasie en kritiese evaluering daarvan.

Die effektiewe samewerking met ander mense in 'n span, groep, organisasie of gemeenskap saam te werk.

Vervolgens word die kurrikulumraamwerk vir die kritiese elemente van Opvoeding vir Vrede met betrekking tot onderwyseropleiding uiteengesit.



#### 6.4 KURRIKULUMRAAMWERK VIR KRITIESE ELEMENTE VAN OPVOEDING VIR VREDE IN UGO

### FASE-ORGANISEERDER: OPVOEDING VIR VREDE



#### RASIONAAL

Opvoeding vir Vrede staan sentraal in die lewenslange leerproses van die leerder. Die onderhoude en vraelys in hoofstuk 5 het aan die lig gebring dat Opvoeding vir Vrede fundamenteel is in die groei en ontwikkeling van die Suid Afrikaanse leerders. Dit kan ook 'n bepaalde rol speel in die ontwikkeling van positiewe burgers wat kan bydra tot die ontwikkeling van 'n land met minder geweld en misdade.

#### OPVOEDING VIR VREDE:

- bring 'n kritiese bewustheid mee van die gewelddadige samelewing waarin die leerder opgroeï;
- laat leerders besef dat konflik deel is van die sosialiseringproses asook deel vorm van die ontwikkeling tot volwassenheid;
- laat leerders besef dat dit nodig is om die positiewe in konflik te aanvaar en dit op 'n meer effektiewe wyse te hanteer;
- ontwikkel by die leerder 'n etos van konstruktiewe konflikresolusie en vredesmaking, wat hulle lewenstyl en gedragpatrone positief beïnvloed;
- dra by tot die ontwikkeling van vaardighede (byvoorbeeld konflikresolusie, onderhandeling) en houdings (bv. samewerking, verdraagsaamheid) wat sal lei tot die verbetering van die leerder se lewenstandaard;
- verskaf kennis aan leerders oor belangrike aspekte soos diversiteit, menseregte demokrasie wat algehele vrede tussen mense kan bevorder;
- kan 'n deurslaggewende rol speel in die transformasie van die land se sosiale en ekonomiese toestande.





**PROGRAMORGANISEERDER:**  
**1: VREDE**

**OMVANGSTELLING**

Die leerder behoort op hierdie vlak 'n bewustheid te toon van vrede deur betrokke te wees in aktiwiteite om dit te bevorder.

Die leerders verkry toegang tot inligting deur beskikbare leesmateriaal en besprekings met onderwysers en ouers.

Die volgende inhoude is van toepassing op die denke en optrede van dieleerders.

- Kennis van die begrip Vrede
- Negatiewe/positiewe vrede
- Nie-gewelddadige optrede
- Wortels van vrede en geweld

**KRITIEKE UITKOMSTE**

Leerders moet:

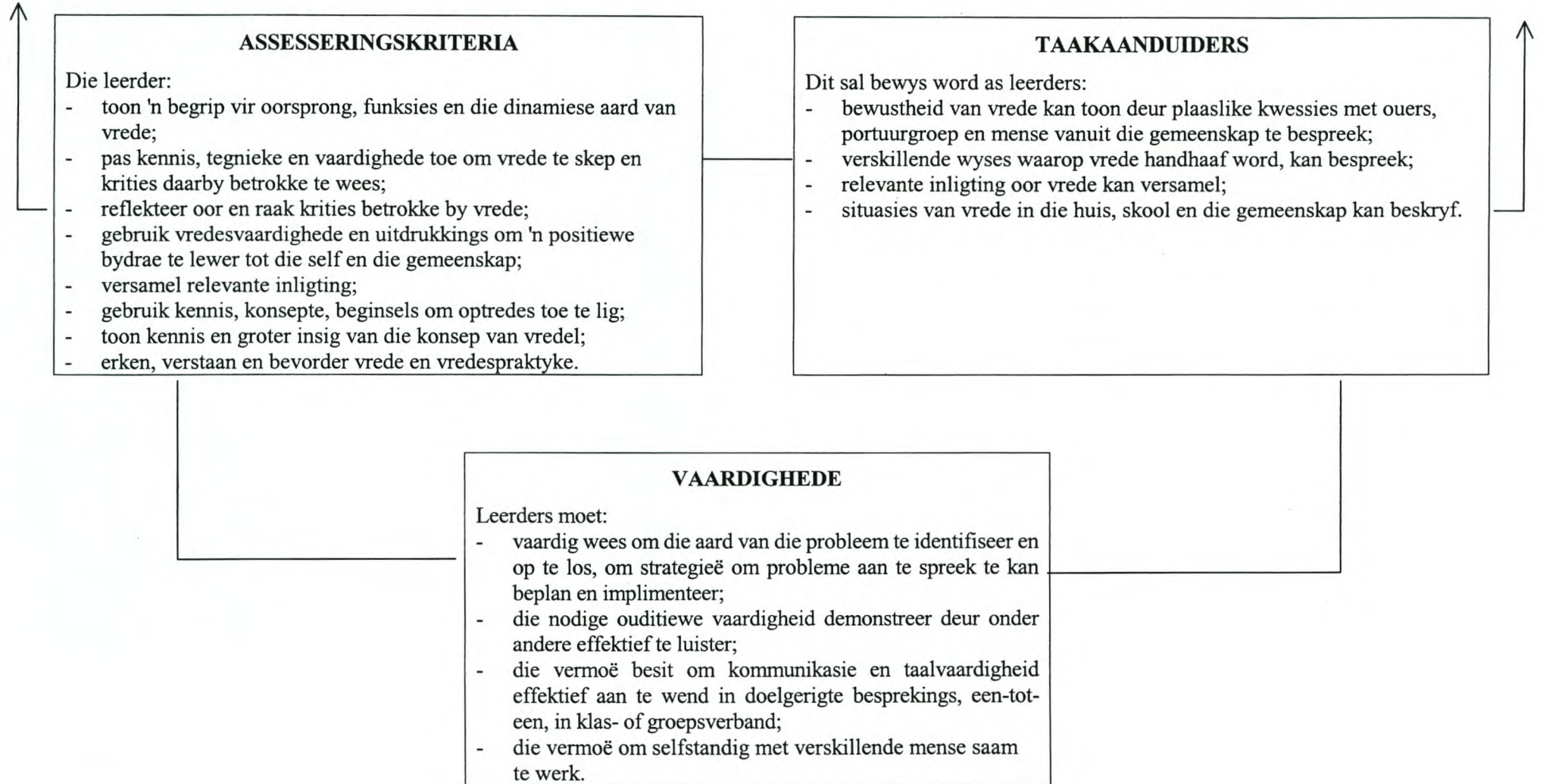
- in staat wees om inligting in te samel, te analiseer, te organiseer en krities te evalueer (kennis);
- in staat wees om probleme te identifiseer en op te los deur middel van kritiese en kreatiewe denkvaardighede (vaardighede);
- op verantwoordelike wyse deelname demonstreer in gemeenskapsake op plaaslike, nasionale en internasionale vlakke;
- kultuurgebonde wees asook esteties sensitief ten opsigte van ras-, taal- en religieusegrense (houdinge).

**SPESIFIEKE UITKOMSTE**

Leerders

- het betekenis en begrip van vrede;
- verstaan en pas die vredesprosesse toe om probleme op te los en om behoeftes te bevredig;
- kry toegang en verwerk en gebruik inligting vir die skep van vrede;
- pas kennis, tegnieke en vaardighede toe ten einde krities en skeppend by die vredesprosesse betrokke te raak.







## **PROGRAMORGANISEERDER: 2: KONFLIK**

### **OMVANGSTELLING**

Op hierdie vlak word die situasies aan die leerders gegee.  
Die leerder sal konflik ervaar en hanteer.

Die leerder verkry inligting deur 'n verskeidenheid van  
bronne, bv. media, onderhoude, ens.

Die leerder raak by die volgende konteks betrokke:

- Definisies van konflik
- Hoe om konflik te hanteer
- Verskillende tipes van konflik
- Oorsake van konflik
- Wortels van konflik

Die leerder moet hierdie kontekste kan toepas.

### **KRITIEKE UITKOMSTE**

Leerders moet in staat wees om:

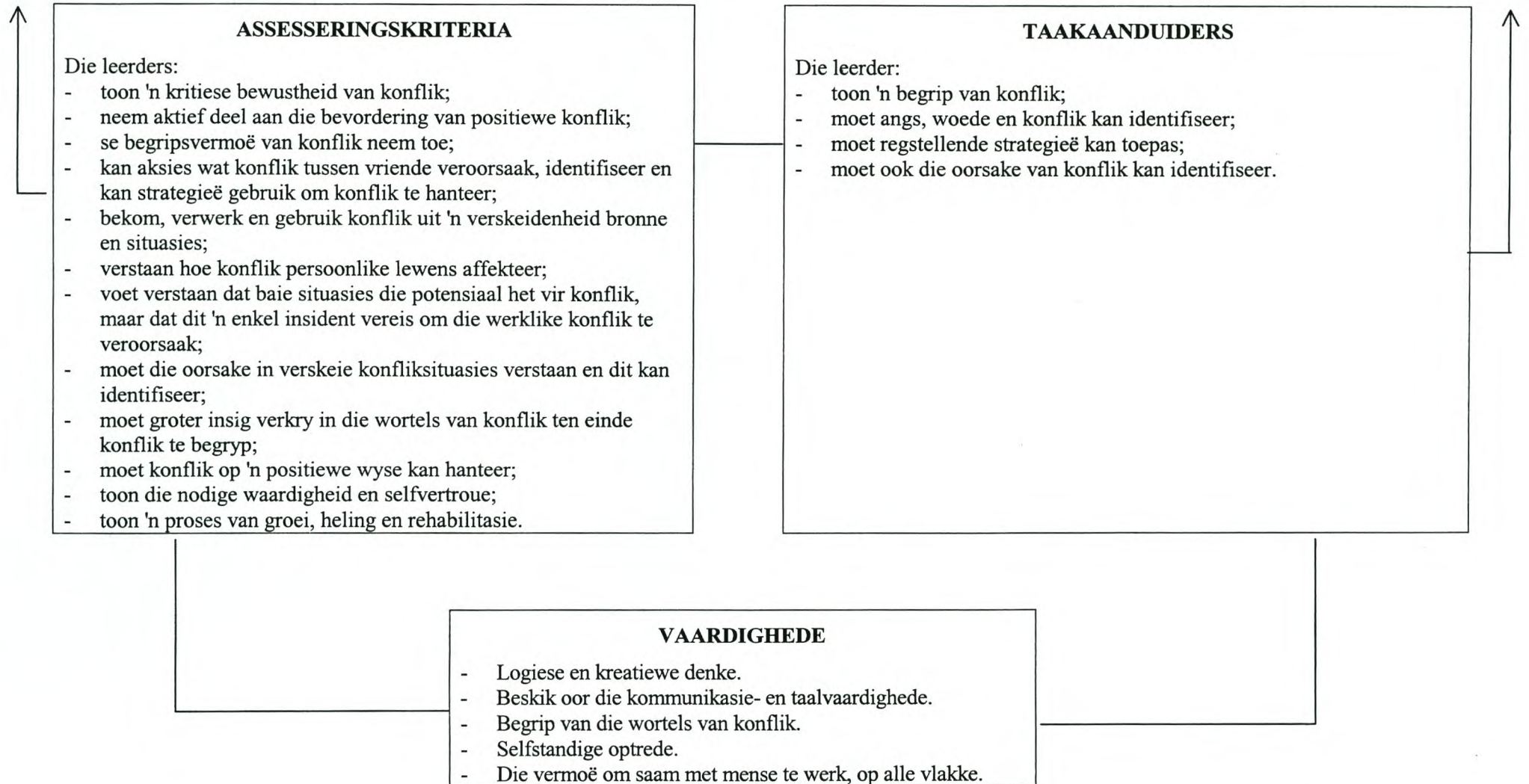
- probleme te identifiseer en op te los deur middel van kritiese en kreatiewe denkvaardighede.
- met ander mense in 'n span, groep, organisasie of gemeenskap saam te werk.
- begrip te toon van die wêreld as 'n stel verwante sisteme deur te erken dat probleemoplossings-kontekste nie in afsondering geskied nie.
- op verantwoordelik deelnemende wyse belangstelling te toon in gemeenskapsake, asook op plaaslike, nasionale en internasionale vlakke.

### **SPESIFIEKE UITKOMSTE**

Leerders:

- toon 'n kritiese bewustheid van verskillende soorte konflik wat voorkom.
- gebruik vaardighede en openbaar gesindhede en waardes ten einde die verhoudings van families, groepe en gemeenskappe te verbeter.
- evalueer en neem deel aan aktiwiteite wat effektiewe ontwikkeling in die erkenning van konflik aantoon.
- verstaan en aanvaar van konflik as deel van die mens.







**PROGRAMORGANISEERDER:  
3: KONFLIKRESOLUSIE**

**OMVANGSTELLING**

Op hierdie vlak word strategieë soos onderhandeling en mediasie ingesluit.

Die leerder moet die kontekste wat volg verstaan en gebruik.

- Herkenning van konflik
- Onderhandeling
- Mediasie
- Intervensie
- Internasionale konflik

Die leerder moet kan eksperimenteer met die strategieë.

**KRITIEKE UITKOMSTE**

Leerders moet in staat wees om:

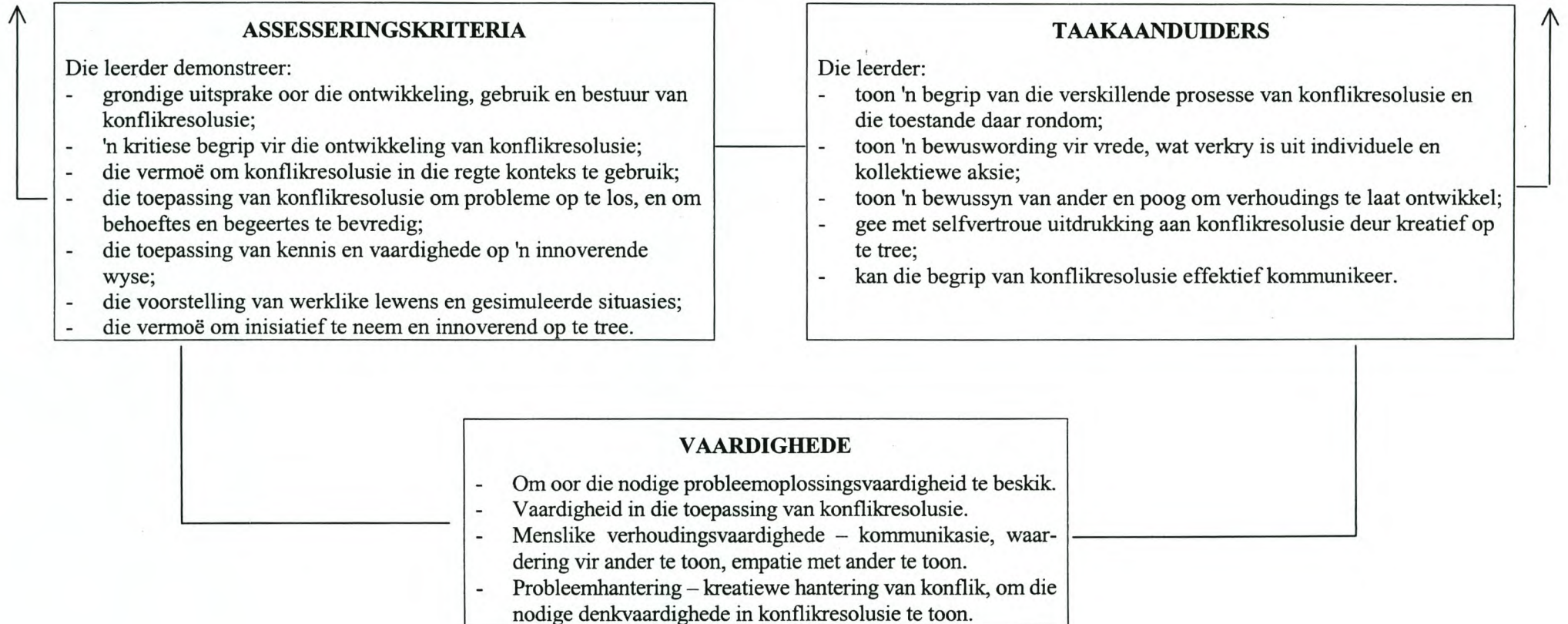
- probleme te identifiseer en op te los deur middel van kritiese en kreatiewe vaardighede;
- effektief met ander mense in 'n span, groep, organisasie of gemeenskap saam te werk;
- effektief te kommunikeer ;
- 'n begrip te toon van die wêreld as 'n stel verwante sisteme deur te erken dat probleemoplossings-konteks nie in afsondering kan geskied nie;
- 'n verskeidenheid leerstrategieë te selekteer en toe te pas met die oog op effektiewe leer;
- kultuurgebonde te wees, asook esteties sensitief ten opsigte van ras-, taal- en religieusegrense.

**SPESIFIEKE UITKOMSTE**

Die leerder:

- gebruik kommunikasiestategieë vir die spesifieke doelwit om konflikresolusie te bevorder;
- toon die waardes en gesindhede wat nodig is vir 'n vredeliewende en gebalanseerde lewenstyl;
- pas kennis, tegnieke en vaardighede toe ten einde krities en skeppend by konflikresolusie betrokke te raak;
- maak gebruik van kreatiewe prosesse van probleemoplossing om vrede te bevorder, en om sosiale en interaktiewe vaardighede te ontwikkel en toe te pas.







**PROGRAMORGANISEERDER:  
4: MENSEREGTE**

**OMVANGSTELLING**

Die leerder moet in staat wees om die omvang van hierdie programorganiseerder te besef.

Die volgende sleutelkenmerke moet geïdentifiseer word.

- Menswaardigheid en integriteit
- Ekonomiese gelykheid
- Kwaliteit van geleenthede
- Vryheid van spraak
- Verantwoordelikheid
- Aanspreeklikheid
- Volhoubare omgewing

**KRITIEKE UITKOMSTE**

Die leerder moet:

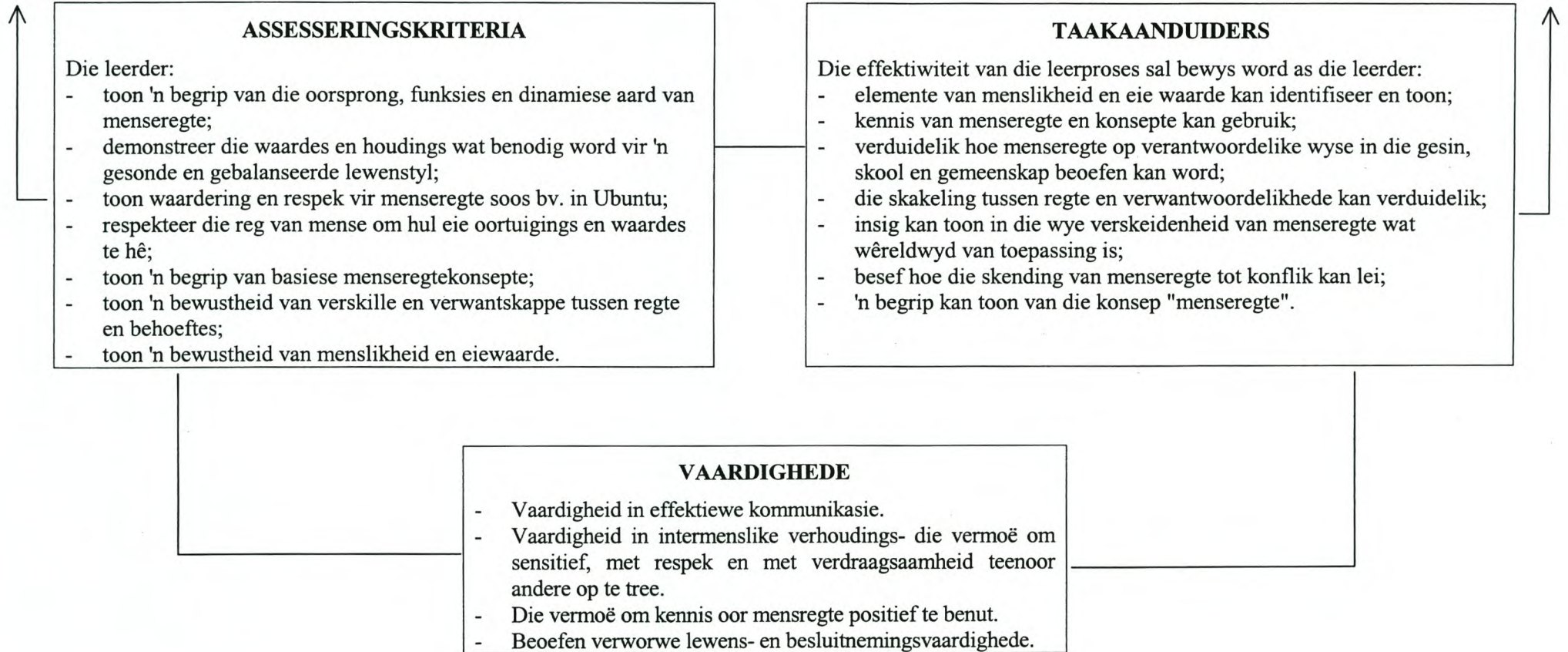
- op verantwoordelike wyse deelname demonstreer in gemeenskapsake, op plaaslike, nasionale en internasionale vlakke;
- kultuurgebonde wees asook esteties sensitief ten opsigte van ras-, taal -en godsdiensgrense;
- inligting insamel, analiseer, organiseer en krities evalueer;
- effektief met ander mense in 'n span, groep, organisasie of gemeenskap saamwerk;
- begrip te toon van die wêreld as 'n stel verwante sisteme.

**SPESIFIEKE UITKOMSTE**

Die leerder:

- toon 'n begrip van die oorsprong, funksies en die dinamiese aard van menseregte;
- toon waardering en respek vir menseregte soos Ubuntu en ander soortgelyke filosofieë;
- kry toegang tot inligting, verwerk en gebruik hierdie inligting om menseregte te bevorder;
- respekteer die reg van mense om hul eie persoonlike oortuigings en waardes te hê;
- evalueer en neem deel aan aktiwiteite wat lei tot die bevordering van menseregte en die ontwikkeling van vrede;
- demonstreer die waardes en houdings wat benodig word vir 'n vredeliewende en 'n gebalanseerde lewenstyl.







**PROGRAMORGANISEERDER:  
5: DEMOKRASIE**

**OMVANGSTELLING**

Op hierdie vlak moet die leerder die geskiedenis van die skool, die gemeenskap asook die van die land bespreek.

Die verwantskap tussen Suid-Afrika en ander lande kan aangeraak word.

Die volgende inhoude kan ingesluit word:

- Begrip vir demokratiese waardes
- Wortels van demokrasie
- Misbruik van mag
- Verantwoordelikheid t.o.v. ander se kultuur
- Oorkoming van struikelblokke op grondvlak.

**KRITIEKE UITKOMSTE**

Die leerder moet:

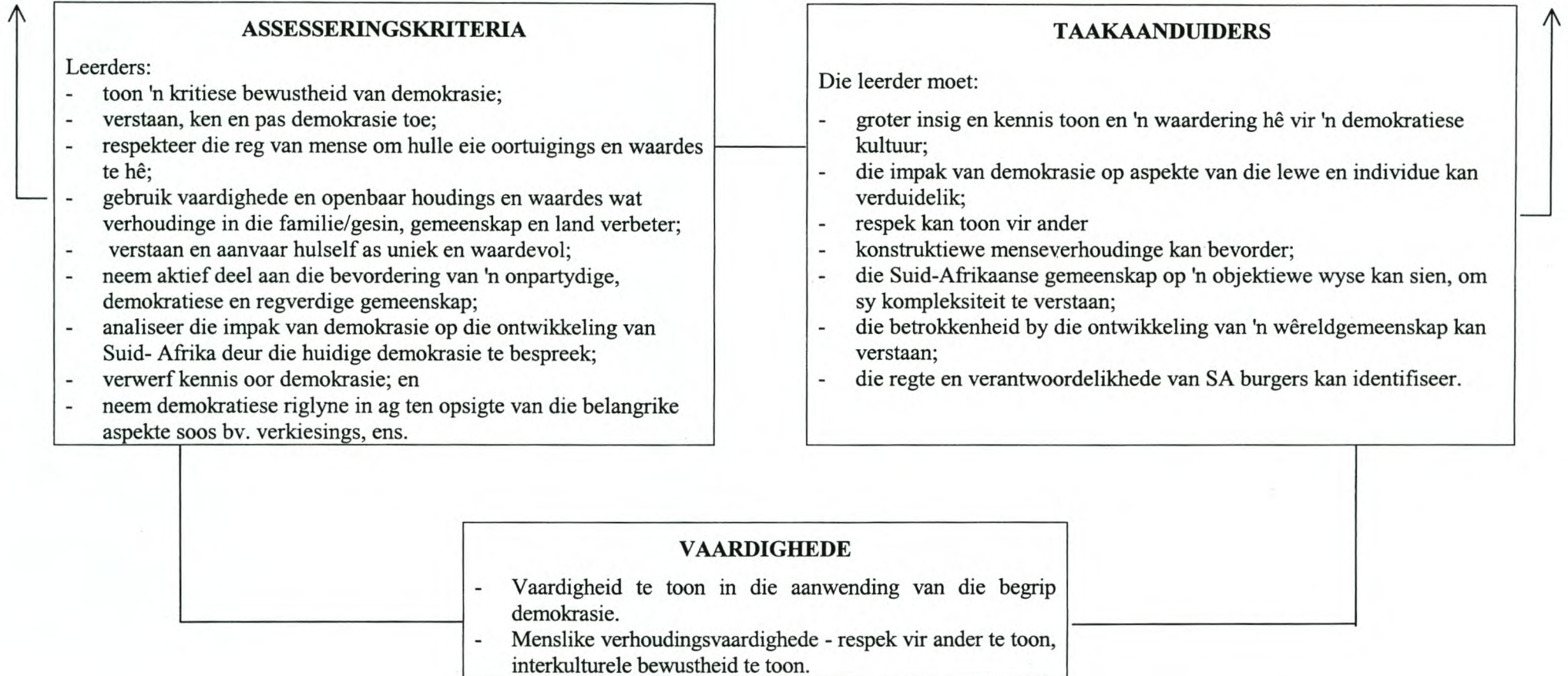
- in staat wees om met ander mense in 'n span, groep, organisasie of gemeenskap saam te werk;
- inligting kan insamel, analiseer, organiseer en krities evalueer;
- kultuurgebonde wees asook esteties ten opsigte van ras-, taal- en godsdiensgrense.

**SPESIFIEKE UITKOMSTE**

Die leerder:

- demonstreer 'n begrip vir die historiese ontwikkeling van demokrasie;
- toon 'n kritiese bewustheid van die proses van demokrasie;
- ondersoek die begrip demokrasie en die omvang daarvan en stel doelwitte daar om leerders se verwysingsveld daarvoor te verbreed;
- verkry toegang tot 'n verskeidenheid data wat hul potensiaal en talente kan ontwikkel;
- kan kennis en vaardighede toepas ten einde krities en skeppend by die proses van demokrasie betrokke te raak.







**PROGRAMORGANISEERDER:  
6: ONDERHANDELING**

**OMVANGSTELLING**

Die fokus is op die proses van onderhandeling en om die belangrikheid daarvan te verduidelik.

Die leerders behoort bewus te wees van die volgende sleutelkenmerke in die proses:

- Kommunikasie
- Bemiddeling
- Probleemoplossing
- Onderhandeling
- Intervensie
- Denkvaardighede

**KRITIEKE UITKOMSTE**

Die leerder moet in staat wees om:

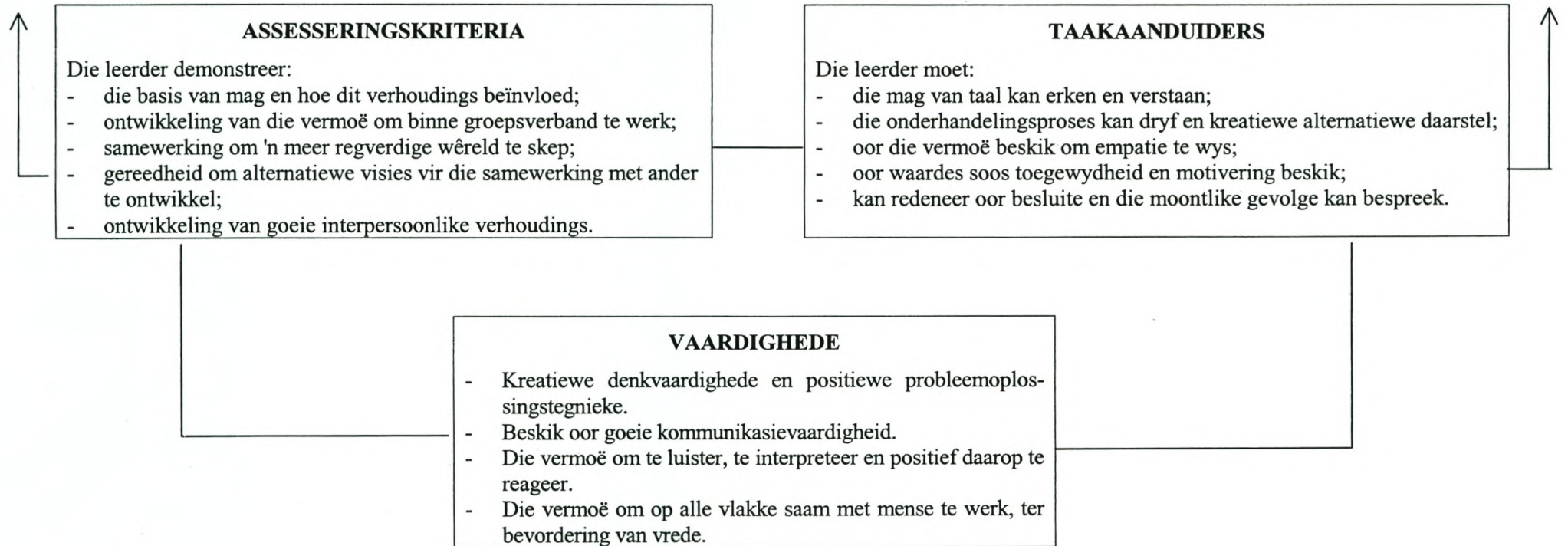
- probleme te identifiseer en op te los deur middel van kritiese en kreatiewe denkvaardighede;
- effektief met ander mense in 'n span, groep, organisasie of gemeenskap saam te werk;
- hulself en hulle aktiwiteite op 'n verantwoordelike en effektiewe wyse te bestuur.

**SPESIFIEKE UITKOMSTE**

Die leerder:

- toon 'n begrip van die impak van onderhandeling op die mens;
- toon die waardes en gesindhede wat vir 'n vredeliewende en gebalanseerde lewenstyl nodig is;
- gebruik kreatiewe prosesse van probleemoplossing om sosiale en interaktiewe vaardighede te ontwikkel en toe te pas;
- gebruik geselekteerde metodes om die onderhandelingsproses te bevorder.







**PROGRAMORGANISEERDER:  
7: REKONSILIASIE**

**OMVANGSTELLING**

Die leerders sal die bydrae van die proses van rekonsiliasie tot vrede kan bespreek.

Leerders behoort bewus te wees van die volgende sleutelkenmerke:

- Stereotipes en vooroordeel
- Konfrontasie van die verlede
- Begrip vir vervreemding
- Rassisme en geslagsaangeleenthede

**KRITIEKE UITKOMSTE**

Die leerders moet:

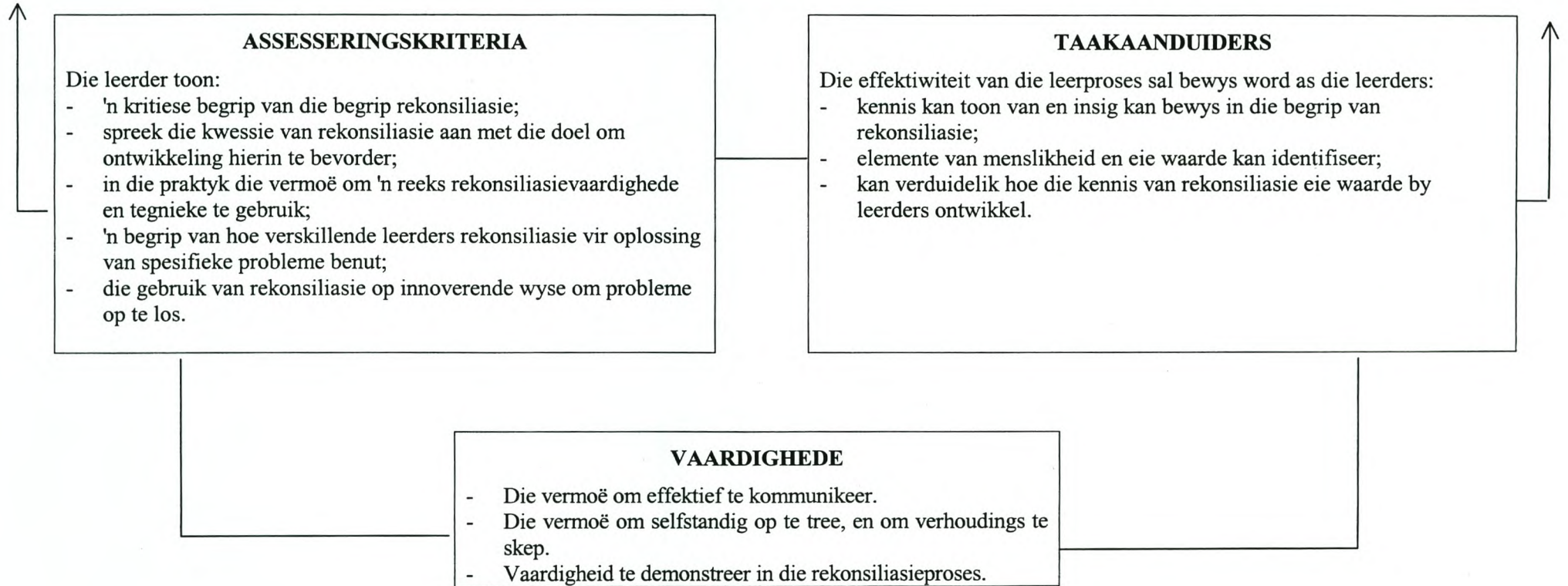
- hulself en hulle aktiwiteite op 'n verantwoordelike en 'n effektiewe wyse bestuur;
- op verantwoordelike wyse deelname demonstreer in gemeenskapsake, op plaaslike, nasionale en internasionale vlakke;
- in staat wees om effektief met ander mense binne 'n span-, groep-, organisasie- of gemeenskapsverband saam te werk;
- in staat wees om probleme te identifiseer en op te los deur middel van kritiese en kreatiewe denkvaardighede.

**SPESIFIEKE UITKOMSTE**

Die leerder:

- pas kennis en vaardighede toe om rekonsiliasie te bevorder;
- toon 'n begrip van die impak van rekonsiliasie;
- gebruik kreatiewe prosesse van probleemoplossing om sosiale en interaktiewe vaardighede te ontwikkel en toe te pas;
- toon 'n begrip van wyses waarop die proses van rekonsiliasie kan geskied.







**PROGRAMORGANISEERDER:  
8: SAMEWERKING**

**OMVANGSTELLING**

In die leerproses sal die leerders sal met mekaar kan kommunikeer oor hierdie programorganiseerder.

Die leerder sal die impak van die volgende sleutelaspekte besef:

- Werk vir groei.
- Samewerking ten opsigte van ontwikkelingsaspekte.
- 'n Gerekonstrueerde sosiale en fisiese infrastruktuur.

**KRITIEKE UITKOMSTE**

Die leerders moet:

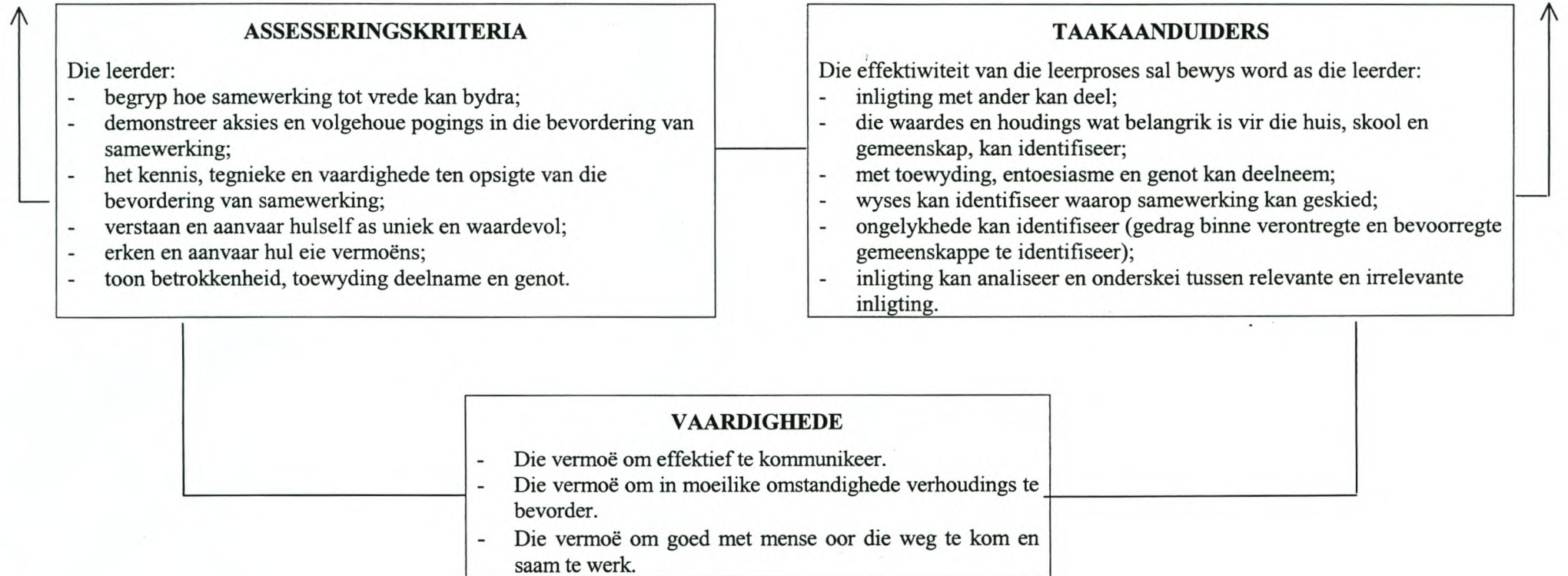
- effektief met ander mense binne 'n span-, groep-, organisasie- of gemeenskapsverband saamwerk;
- in staat wees om effektief te kommunikeer;
- op verantwoordelike wyse deelname demonstreer in gemeenskapsake, op plaaslike, nasionale en internasionale vlakke.

**SPESIFIEKE UITKOMSTE**

Die leerder:

- demonstreer 'n begrip van die veranderende en ingewikkelde aard van die proses van samewerking;
- toon 'n begrip vir samewerking en kan innoverende wyses voorstel oor hoe om probleme uit die weg te ruim;
- respekteer die reg van mense om hul eie persoonlike oortuigings en waardes te hê;
- demonstreer kundigheid en bekwaamheid in die proses van samewerking.







**PROGRAMORGANISEERDER:  
9: VERDRAAGSAAMHEID**

**OMVANGSTELLING**

Op hierdie vlak sal die leerders die proses van verdraagsaamheid verken, begryp en die nodige vaardighede te kan toepas.

Die leerder sal 'n begrip ontwikkel vir die menslike vermoëns en die impak daarvan op vrede verstaan.

Die volgende leerkontekste word in die programorganiseerder verkry:

- Hantering van opposisie
- Wraakneming
- Opbou van verstandhouding
- Om wedywing uit te skakel

**KRITIEKE UITKOMSTE**

Die leerder moet in staat wees om:

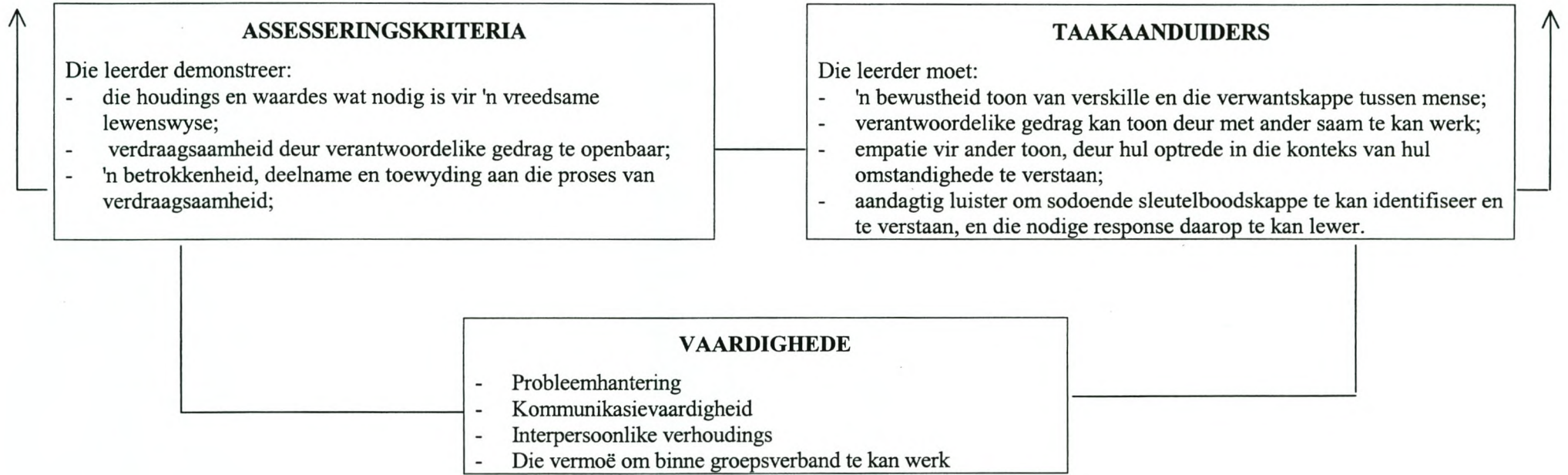
- begrip te toon van die wêreld as 'n stel verwante sisteme;
- probleme te identifiseer en op te los deur middel van kritiese en kreatiewe vaardighede;
- effektief met ander mense in 'n span, groep, organisasie of gemeenskap saam te werk;
- hulself en hulle aktiwiteite op 'n verantwoordelike en effektiewe wyse te bestuur.

**SPESIFIEKE UITKOMSTE**

Die leerder toon:

- 'n begrip oor die term verdraagsaamheid;
- vaardighede en houdings wat bydra tot die verbetering van verhoudings;
- 'n kritiese betrokkenheid en reflekteer die begrip verdraagsaamheid;
- die nodige kennis, tegnieke en vaardighede en beskik oor die vermoë om dit toe te pas ter bevordering van groter verdraagsaamheid.







**PROGRAMORGANISEERDER:  
10: DIVERSITEIT**

**OMVANGSTELLING**

Die leerder sal 'n begrip toon vir die verskillende rasse in Suid-Afrika en respek moet ontwikkel vir elkeen se kultuur.

Op hierdie vlak moet die leerder 'n begrip ontwikkel van die interaksie tussen mense en deelneem aan die proses.

Binne hierdie organiseerder word die volgende inhoude verkry:

- Respek vir diversiteit
- Empatie
- Vredeliewendheid
- Aanvaarding

**KRITIEKE UITKOMSTE**

Leerders moet:

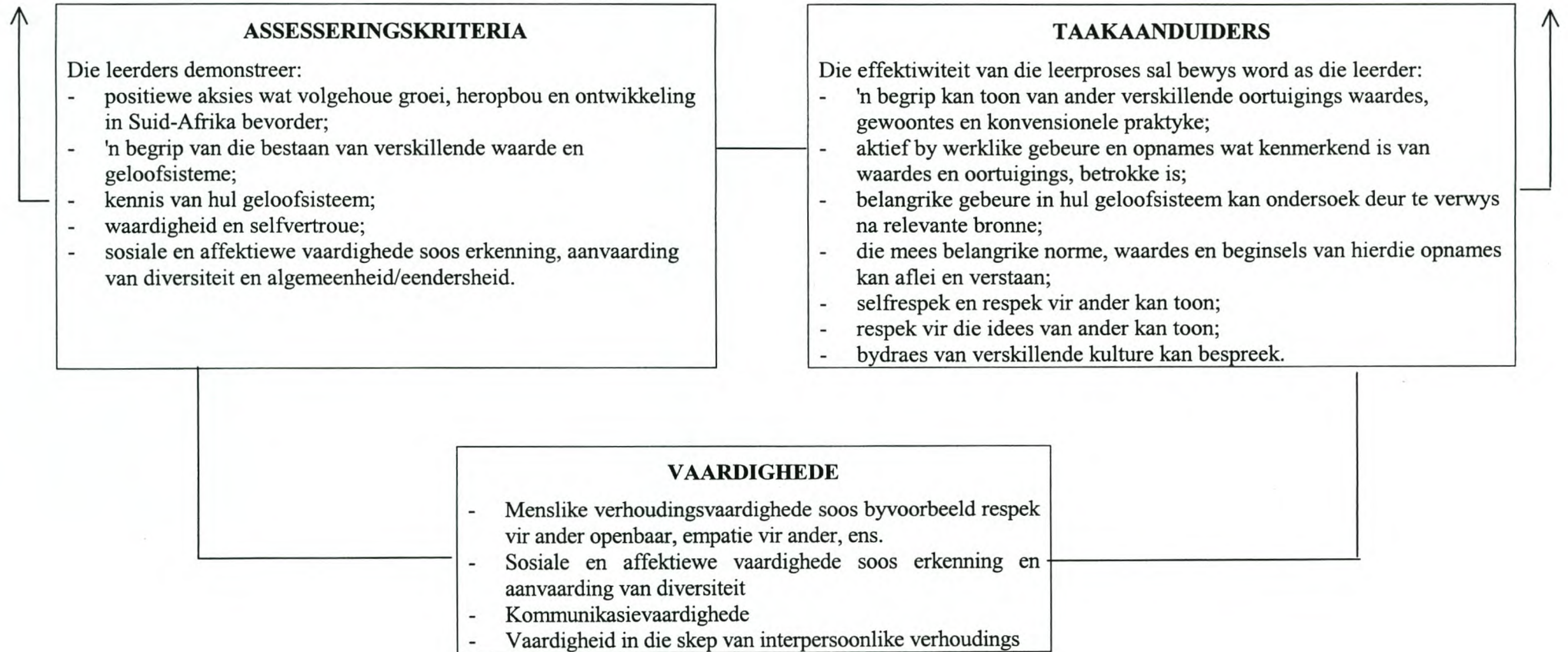
- in staat wees om effektief met ander mense in 'n span, groep, organisasie of gemeenskap saam te werk;
- kultuurgebonde wees, asook estetiese sensitief ten opsigte van ras-, taal- en godsdiensgrense.

**SPESIFIEKE UITKOMSTE**

Die leerder:

- toon 'n begrip van die oorsprong en die dinamiese aard van die mens;
- erken en verstaan en bevorder die historiese ontwikkeling van diversiteit;
- toon 'n waardering en respek vir diversiteit soos dit in verskillende filosofieë gereflekteer word;
- verstaan en aanvaar die mens as uniek en waardevol;
- respekteer die reg van mense om hul eie oortuigings en waardes te hê;
- gebruik vaardighede en openbaar houdings en waardes wat die verhoudinge in die familie, groep en gemeenskap verbeter.







Die volgende sleutelbeginsels moet in ag geneem word by die aanwending van hierdie kurrikulumraamwerk:

- deelname van die leerder;
- holistiese ontwikkeling van die leerder;
- buigsaamheid en aanpassing van materiaal;
- integrasie van leerder sowel as ander aspekte;
- asook die huidige relevansie van Opvoeding vir Vrede.

## **6.5 IMPLIKASIES VAN KURRIKULUMRAAMWERK**

Hierdie raamwerk is nie rigied of voorskriftelik nie, maar dien as 'n basis en breë riglyne vir die opvoeder. Dit wys ook op die verskillende moontlikhede wat deur opvoeders gebruik kan word in hierdie fase-organiseerder. Uiteraard het die werklike implementering van hierdie raamwerk bepaalde implikasies. Opvoeders sal byvoorbeeld hierdie proses ook op mikrovlak moet kurrikuleer. Besluite sal dan oor tydskedulering, metodologie, ens. geneem moet word. Daar is voldoende soepelheid en buigsaamheid vir die inisiatief van die opvoeder om dit te kan doen.

Prioriteit word dus aan die opvoeder as fasiliteerder verleen om die raamwerk te hervorm en te omskep om aan te pas by sy/haar situasie. Opvoeding vir Vrede bied aan die opvoeder 'n geleentheid om spesifieke kennis aan die leerder oor te dra, spesifieke vaardighede by leerder te ontwikkel, en spesifieke gesindhede en houdings by die leerder te laat ontstaan. UGO verstewig hierdie aspekte, want die leerder neem deel aan hierdie prosesse en ervaar Opvoeding vir Vrede as 'n noodsaaklike deel van die leer-, groei- en ontwikkelings proses. 'n Bemagtigde onderwysers in Opvoeding vir Vrede sal dus hierdie proses suksesvol laat geskied.

Alleenlik as die opvoeder self die kritiese elemente begryp en weet hoe om dit in die onderskeie leerareas toe te pas, sal die opvoeder 'n positiewe bydrae in hierdie verband aan die leerder kan lewer. Daarmee saam sal die opvoeder 'n vreedsame atmosfeer vir die leerder kan skep waar die vaardighede in vreedstegnieke bevorder kan word.

Vervolgens word daar in die slothoofstuk enkele bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak.



## HOOFSTUK 7

### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

#### 7.1 SAMEVATTING

Opvoeding vir Vrede vorm die basis van hierdie studie, wat daarop gemik is om 'n meganisme saam te stel teen die volgehoue geweld in Suid-Afrika, veral in skole. Dit was daarom noodsaaklik om eerstens die begrip Opvoeding vir Vrede te verklaar. In Opvoeding vir Vrede word daar gepoog om konflik op 'n positiewe wyse op te los deur die ontwikkeling van bepaalde kennis, waardes en gesindhede. Klem word geplaas op aspekte soos selfstandigheid, goeie menseverhoudings, respek vir ander, erkenning van ander se regte, konflikresolusie en leerderdeelname aan besluitneming. Opvoeding vir Vrede behels ook die ontwikkeling van 'n begrip vir die oorsake van konflik, sosiale onregverdigheid en ongelykhede, en vir die verantwoordelikheid van elke individu vir die oplossing en voorkoming daarvan. Dit is nie net ondernemings wat op skoolvlak plaasvind en daarna beëindig word nie, maar dit is 'n lewenslange proses wat betrekking het op kinders sowel as volwassenes. Opvoeding vir Vrede en sy inhoude (bekend as kritiese elemente in hierdie studie) word volgens die literatuur, internasionaal en ook nasionaal beskou, as 'n proses waarvolgens positiewe houdings, gesindhede en waardes by leerders ontwikkel word.

Soos vermeld, is Suid-Afrika tans in die proses van sosiale transformasie en volgens die literatuur is dit duidelik dat opvoeding 'n fundamentele rol in hierdie proses kan speel. Ryba (1997:24) sluit hierby aan: ... *Perhaps never before in global affairs has education been so pivotal to individuals and societies*. In die Suid-Afrikaanse onderwys is daar tans baie uitdagings en probleme om te oorbrug, maar erkenning van die belangrikheid van opvoeding is essensieel. Daarom verklaar Arcaro (1995:105) dat ... *education may itself be a force for change*. Opvoedkundige verandering in Suid-Afrika vind nie net in 'n politieke sfeer plaas nie, maar neem ook die sosiale faktore in ag. Die opvoedingstelsel reflekteer die gemeenskap se ontwikkeling en dien ook as 'n mag vir verandering in die land. Hierdie veranderinge is daarop gemik om rasse-fragmentasie, onderdrukking uit die verlede, en ander negatiewe aspekte uit te skakel. Volgens hierdie studie verskaf sosio-politieke en kulturele faktore, soos byvoorbeeld armoede, hongersnood, werkloosheid en 'n tekort aan huise, 'n ideale omgewing vir kriminele aktiwiteite. Hierdie faktore verhoog die misdaadvlak in die land. Die sosiale patrone van die gemeenskap word duidelik gereflekteer in die optrede van die leerders in skole. Die aanwesigheid van wapens, dwelmmiddels, alkohol en ander sosiale probleme bemoeilik die taak van die onderwyser wat soveel meer omvattend is as net skoolwerk.



Bogenoemde beklemtoon die noodsaaklikheid van leerprogramme soos Opvoeding vir Vrede op skoolvlak. Dit behoort elemente soos vrede, konflik, konflikresolusie, demokrasie, diversiteit, onderhandeling, menseregte, ens. te bevat, juis omdat daar in die Suid-Afrikaanse samelewing 'n verandering in skole plaasvind. Skole wat voorheen 'n politieke kruispunt was, is nou 'n positiewe leerarea. Volgens navorsing kan die inskerping van Opvoeding vir Vrede op skoolvlak 'n definitiewe invloed hê op die houdings en gesindhede van leerders. Omdat opvoeding in die versoeningsproses so noodsaaklik is, moet opvoeders sensitief wees vir die behoeftes van die leerders. Alleenlik dan sal persoonlike verandering by leerders te weeg gebring word. Die opvoeders het genoeg kreatiewe potensiaal om leerders voor te berei vir die lewe. Skole moet produktiewe burgers wat oor die nodige vaardighede beskik om in 'n kompeterende samelewing mee te ding, lewer. Indien persoonlike verandering deur elke persoon as sy eie taak beskou word, sal positiewe verandering in Suid-Afrika daardeur verhoog word.

In die dokument wat in November 1999 deur Elru en *Quakers Peace Centre* saamgestel is, sluit die Wes-Kaapse Onderwysdepartement by bogenoemde aan. Hierin word verwys na individue en instansies, wat die geweld rondom en in skole, deur anti-misdaad inisiatiewe aanspreek. In hierdie "Baseline Study of Research" (1999:2) verklaar die Wes-Kaapse Onderwysdepartement dat sosiale probleme eers aangespreek moet word, en dat: ... *We are not busy with safe schools but with the life of South Africa.*

Dit is volgens Botha en Kirsten (1993:59) noodsaaklik dat: ... *die kultuur van geweld in skole verander moet word na 'n kultuur van rekonsiliasie en versoening.*

Omdat opvoeders die sentrale rol in hierdie verband speel, kan Opvoeding vir Vrede as 'n meganisme gebruik word om hierdie verandering te weeg te bring. Die vraag ontstaan egter of opvoeders:

- dit op skoolvlak alreeds as noodsaaklik ag om leerders voor te berei op die toenemende vlag van geweld;
- dit as noodsaaklik beskou om in hierdie transformasietydperk van UGO ook kardinale aspekte soos Opvoeding vir Vrede aan leerders oor te dra;
- bekend is met die begrip Opvoeding vir Vrede, en dit effektief sal kan benut in die bestryding van geweld op skoolvlak;
- kennis dra van die elemente van Opvoeding vir Vrede, of hulle daarvoor bemagtig is en dit as belangrik ag vir die opvoeding van die leerders.

Bogenoemde vrae en knelpunte het gelei tot die probleemstelling en doelstellings (soos gestel in paragraaf 1.3) vir navorsing van hierdie studie. Die term Opvoeding vir Vrede is alreeds in 1994 op tersiêre vlak deur Johannes ondersoek, maar die toenemende geweld en die onvermoë van leerders op skoolvlak om konflik te hanteer, het 'n verdere ondersoek van



hierdie aspek vereis. Die geweld op skoolvlak en ook in die gemeenskap het daartoe gelei dat daar aan opvoeders 'n alternatief aangebied moes word om die probleem te bekamp. Hierdie alternatief is eers ondersoek deur die menings van onderwysers daaroor te verkry. Onderhoude oor Opvoeding vir Vrede is met onderwysers gevoer, en 'n vraelys is deur onderwysers voltooi. Die menings van onderwysers oor Opvoeding vir Vrede en die kritiese elemente daarin vorm dan die basis van hierdie navorsing. Daar word veral gefokus op die rol van die onderwysers as mikro-kurrikuleerders, en die positiewe voorbeeld wat deur hulle gestel word. Die verskil en bydrae wat onderwysers tot die leerders se groei en ontwikkeling lewer, word in alle erns besef.

In hoofstuk 4 word aandag gegee aan die verandering van die onderwysstelsel in Suid-Afrika, wat 'n uitkomsgebaseerde benadering insluit. Kurrikulumverandering in SA het nie net lukraak geskied nie, maar sluit belangrike kurrikulumelemente soos ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering in. Verandering in die kurrikulum het in 1998 tot die instelling van Kurrikulum 2005 in die Grondslagfase gelei, en is positief ervaar deur responderende onderwysers in hierdie studie. Die transformasie in onderwys blyk dit vir die onderwyser soveel makliker te maak om essensiële aspekte soos Opvoeding vir Vrede aan te raak. Evaluering van die kurrikulum in die jaar 2000 lei tot verdere veranderinge wat slegs in hierdie studie genoem word, omdat dit nog nie ingestel is nie.

Soos vermeld, bevat hierdie studie in hoofstuk 5 onderhoude met onderwysers wat lig werp op die volgende aspekte:

- uitkomsgebaseerde onderwys;
- geweld in Suid-Afrika;
- Opvoeding vir Vrede.

In die vraelysondersoek word aandag gegee aan:

- die kennisvlak van die onderwysers ten opsigte van Opvoeding vir Vrede;
- die kritiese elemente (inhoud) in Opvoeding vir Vrede wat as belangrik beskou kan word;
- die onderwysers se vermoë om hierdie elemente te vewesenlik;
- die onderwysers se ingesteldheid ten opsigte van bogenoemde aspekte, met ander woorde of hulle dit as noodsaaklik in die opvoeding van leerders beskou.

Volgens hierdie ondersoek bestaan daar 'n duidelike leemte ten opsigte van die kennisvlak van onderwysers in Opvoeding vir Vrede, alhoewel hulle die elemente in Opvoeding vir Vrede as belangrik beskou. Na aanleiding van die onderhoude met onderwysers blyk dit duidelik dat Suid-Afrika nie 'n vreedsame land is nie, en dat leerders opgevoed moet word om probleme ten opsigte van geweld die hoof te bied. Navorsing beklemtoon dat leerders



moet besef dat hulle 'n positiewe rol het in die ontwikkeling van Suid-Afrika, en as vredesmakers vir hul land moet kan optree. In hoofstuk 6 word die menings van onderwysers in 'n teoretiese kurrikulumraamwerk wat die kritiese elemente van Opvoeding vir Vrede insluit, verwoord. Dit is duidelik dat skole die mees sentrale kanaal is om 'n kultuur vir vrede te bevorder. Daarom word daar volstaan met die uitdrukking van die Nederlandse skrywer Jan Dirk Tuinier (1998): *Geweld genoeg*.

## 7.2 GEVOLGTREKKINGS

Die demokratiese verandering in Suid-Afrika is deur baie Suid-Afrikaners positief ervaar, maar het ook negatief ingewerk op sommige aspekte in die land, byvoorbeeld die toenemende geweld (sien hoofstuk 1). Alhoewel hierdie politieke, ekonomiese en sosiale veranderinge die verwagtinge van mense verhoog het, blyk dit duidelik dat hierdie proses, 'n langsame en moeilike proses gaan wees. Verandering op sosio-ekonomiese vlak blyk uiters noodsaaklik te wees. 'n Tekort aan huise, werkloosheid, hongersnood en armoede is van die aspekte wat die misdaadvlakke in die land verhoog. Geweld en misdaad het ernstige afmetinge in Suid-Afrika aangeneem, ten spyte van die nuwe demokrasie se visie van herkonstruksie en ontwikkeling. Hierdie probleme word selfs in die onderwys van Suid-Afrika aangetref, en deur leerders op skoolvlak uitgebeeld. 'n Positiewe meganisme in die vorm van Opvoeding vir Vrede bied aan onderwysers die geleentheid, om 'n oplossing vir probleme te vind. Veranderinge op die onderwysfront in Suid-Afrika is met uiteenlopende reaksies aanvaar, maar dra by tot die algehele proses van ontwikkeling in die land.

Die volgende gevolgtrekkings word na aanleiding van hierdie studie gemaak:

- Responderende onderwysers het die transformasie in die onderwys met ywer aangepak, en 'n sukses daarvan gemaak. 99% van die responderende onderwysers het positiewe kommentaar ten opsigte van UGO gelewer.
- As gevolg van UGO het die responderende onderwysers 'n veel breër visie ontwikkel.
- Dit blyk duidelik dat die hervormingsproses eers in die onderwyser self moet plaasvind. 'n Bemagtigde onderwyser is iemand wat toeganklik is vir nuwe denkwyses en in pas bly met die jongste tendense op die onderwysfront. Daardeur word groei en leer by sy leerders bevorder.
- Binne die raamwerk van UGO kan essensiële aspekte soos Opvoeding vir Vrede, wat positiewe waardes, gesindhede en houdings bevorder, aangespreek word. Aspekte wat tans vir Suid-Afrika noodsaaklik is, soos vrede, konflik, konflikresolusie, onderhandeling, demokrasie en kulturele diversiteit kan op hierdie wyse aan leerders oorgedra word.



- Die responderende onderwysers se belangstelling in Opvoeding vir Vrede bevestig dat daar op skoolvlak 'n behoefte bestaan om positief op te tree teenoor die afbrekende faktore, soos geweld en misdaad wat die leerkultuur strem.
- Die vermelde kritiese elemente in Opvoeding vir Vrede, soos byvoorbeeld konflikhantering, onderhandeling en menseregte word deur responderende onderwysers as essensieel beskou in Opvoeding vir Vrede.
- Onderwysers besef dat hulle eers self oor die elemente van Opvoeding vir Vrede moet beskik, en binne en buite die klaskamer daarvolgens moet optree.
- Volgens die responderende onderwysers is die toepassing van die kritiese elemente in Opvoeding vir Vrede noodsaaklik vir die konstruktiewe ontwikkeling van leerders.
- Opvoeding vir Vrede word ook deur die responderende onderwysers as 'n moontlike oplossing vir die diversiteit in die klaskamers beskou.
- Dit blyk duidelik uit die navorsing dat onderwysers en leerders 'n persoonlike bydrae kan lewer tot die verryking van vrede in die skole, asook in die gemeenskap.
- Die belangrikheid van leerders as vredesmakers in die land word in al die onderhoude beklemtoon.
- Onderwysers wil aktief deel vorm van die veranderinge in die land. Hulle voorstelle behels onder meer die volgende: die reël van vredesoptogte; prominensie ten opsigte van die tema vrede in die huise van leerders, en ook in hul skole.
- Daar is 'n duidelike behoefte by onderwysers aan die implementering van 'n stelsel ter bevordering van vrede.
- Daar bestaan tans nie 'n kurrikulum wat opvoeders bemaatig ten opsigte van die bevordering van 'n klimaat van vrede, verdraagsaamheid en rekonsiliasie nie, ten spyte van vermelde behoefte.

Een derde van die responderende onderwysers beskou die voorgestelde kurrikulum-raamwerk van Opvoeding vir Vrede as positief en bevestig dat dit benut kan word in UGO. Die bydrae van responderende onderwysers in hierdie verband was merkwaardig.

Wanneer die doelstellings van hierdie studie met die gevolgtrekkings vergelyk word, blyk dit dat daar wel in die doelstellings geslaag is, omdat onderwysers Opvoeding vir Vrede as 'n alternatiewe opvoedingsmeganisme vir die geweldsprobleme op skoolvlak beskou. Die kritiese elemente soos voorgestel deur die literatuur en die navorser, word deur al die responderende onderwysers as essensieel in Opvoeding vir Vrede beskou.

### **7.3 AANBEVELINGS**

Die volgende aanbevelings ten opsigte van die onderwysers en die skool in die algemeen word na aanleiding van die ondersoek gemaak:



- Alhoewel daar alreeds in skole positiewe transformasie ten opsigte van UGO is, moet daar hierop voortgebou word deur meer ruimte te verleen aan onderwysers ten opsigte van verdere voorstelle en veranderinge in die stelsel.
- Die steeds stygende kompleksiteit van die sosiale omstandighede vereis dat onderwysers/skole hulle doelmatig en effektief moet bemagtig ten opsigte van Opvoeding vir Vrede.
- Projekte op skool moet gerig wees op sosiale probleme en aktiwiteitsgebaseerd wees.
- Onderwysers moenie net bepaalde konflikresolusie- en probleemoplossingsvaardighede onderrig nie, maar dit ook self uitleef.
- Skole kan 'n konflik-vrye sone waar probleme op vreedsame wyse opgelos word, skep.
- Op nasionale vlak sal daar ernstig besin moet word oor die implementering van Opvoeding vir Vrede.
- Strategieë in die akkommodering van Opvoeding vir Vrede sal vir onderwysers-opleidingsprogramme oorweeg moet word.
- Onderwysdepartemente sal in die indiensopleiding van opvoeders oorweging moet skenk aan 'n program ter bevordering van Opvoeding vir Vrede.
- Aspekte om die geïdentifiseerde kritiese elemente in leerareas te akkommodeer behoort verder ondersoek te word.
- Daar behoort van die vermelde teoretiese kurrikulumraamwerk kennis geneem te word met die oog op toepassingsmoontlikhede.

## 7.4 SLOT

Binne die konteks van hervorming word die Suid-Afrikaanse regering gekonfronteer met talle probleme, byvoorbeeld misdaad, korrupsie en behuisingsprobleme. Hierdie probleme vereis egter van die gemeenskap om as vennoot saam te werk in die soeke na oplossings. Ook rus vernuwing in die onderwys vierkantig op die skouers van Suid-Afrikaanse onderwysers. Uitkomsgebaseerde onderwys laat onderwysers nie net as fasiliteerders in die onderwysproses optree nie, maar ook as inisieerders ten opsigte van die breë skoolkurrikulum. Onderwyserbetrokkenheid beteken dus nie net om betrokke te wees in 'n spesifieke leerarea nie, maar het veel breër implikasies. Daarom speel die onderwyser as kurrikulumagent 'n besondere rol en kan hy/sy:

- direk bydra tot die ontwikkeling van die kurrikulum;
- optree as vernuwingsagent;
- optree as skepper van kurrikulummateriaal;



- 'n kurrikulumontwerp aanpas by 'n leerdergesentreerde benadering ten einde maksimale leerderdeelname te bevorder.

Die volgende uitspraak van Carl (1986:215) dien as basis vir bogenoemde: ... *indien onderwysers ervaar dat hulle 'n aandeel het in kurrikulumontwikkeling, vind professionele groei plaas, en lei dit tot 'n hoër gehalte van kurrikulumontwikkeling.*

Alhoewel onderwysers in baie gevalle min kennis het ten opsigte van kurrikulumontwikkeling, word hulle as kurrikulumagente beskou. Die betrokkenheid en inisiatief van die onderwyser bepaal hoe effektief die leerder verandering sal ervaar. Die UGO het baie groot uitdagings aan onderwysers as mikro-kurrikuleerders gebied, tog het 99% van die responderende onderwysers in hierdie studie 'n sukses daarvan gemaak en die noodsaaklikheid van kardinale aspekte soos Opvoeding vir Vrede besef. Binne die raamwerk van UGO kan essensiële aspekte soos Opvoeding vir Vrede aangespreek word terwyl op die leerders gefokus word. Die sosiale omstandighede van die leerder word in die teoretiese kurrikulumraamwerk in ag geneem en daar word gepoog om die taak van die onderwyser te vergemaklik. Die onderwyser kan:

- tydens die implementeringsfase die kurrikulumraamwerk aanpas;
- in die kurrikulumontwerp beide opleiding- en leerderbehoefte akkommodeer;
- tydens mikro-kurrikulering rigting gee aan die struktuur van Opvoeding vir Vrede.

In hierdie opsig word vertrou dat die betrokke studie daarin geslaag het om 'n uiters aktuele probleem (die aanwesigheid van geweld) effektief aan te spreek deur middel van Opvoeding vir Vrede. Dit is noodsaaklik om hierdie probleem op te los vir die optimale ontwikkeling van leerders en die potensiaal van menslike hulpbronne. Bjerstedt (1993:30) lê daarop klem dat Opvoeding vir Vrede 'n lewenslange opvoedingsproses is, wat die visie van die onderwyser en die leerder verbreed. Dit is ook 'n konstruktiewe metode wat betekenis gee aan leerondervindinge ten opsigte van konflik, geweld sosiale onregverdigheide en vrede.

Die essensiële aspekte van Opvoeding vir Vrede soos demokrasie, vryheid, gelykheid en vrede word in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel voorgestaan en selfs in die Witskrif van Onderwys en Opleiding (1995:6) beklemtoon as noodsaaklike vereistes vir die lewenslange leerproses.

Ter afsluiting word daar volstaan met McCarthy (1992:6) se mening:

*If peace is what every government says and seeks,  
and peace is the yearning of every heart, why aren't we  
studying it and teaching it in schools.*



## BRONNELYS

- A BILL OF RIGHTS FOR A DEMOCRATIC SOUTH AFRICA. 1991. The Centre of Development Studies. Cape Town: UWC.
- AFRICA RESEARCH BULLETIN 1998. South Africa: Employment Equity Bill, 35(8):13577-13578 (August 16<sup>th</sup>-September 15<sup>th</sup>).
- AMATO, R 1994. **The New Constitution**. Cape Town: Cape & Transvaal Printers.
- ANDERSON, G 1990. **Fundamentals of Educational Research**. London: Falmer Press.
- ANNUAL PLAN OF THE SOUTH AFRICAN POLICE 1994-1995.
- ANNUAL PLAN OF THE SOUTH AFRICAN POLICE 1996-1997.
- ARCARO, J 1995. **The Baldrige Award for Education**. Florida: St Lucie Press.
- ASPELAGH, R 1998. Persoonlike Onderhoud. Nederland: Den Haag.
- BARKSDALE-LADD, M & THOMAS, K 1996. The Development of Empowerment in Reading Instruction in Eight Elementary Teachers. **Teaching and Teacher Education**, 12(2):161-178.
- BARNABY, F (General Editor) 1988. **The Gaia Peace Atlas**. London: Gaia Books Limited.
- BARROW, R 1984. **Giving Teaching Back to Teachers. A Critical Introduction to Curriculum Theory**. Ontario: Wheatsheaf Books.
- BENDLE, M & STEVENS, D 1994. The Forum for Peace Education. Bellville Training College, The Peace workshop, 8 September.
- BEST, J 1977. Research in Education. United States of America: Prentice-Hall.
- BJERSTEDT, A 1990. Towards a Rationale and a Didactics of Peace Education. **Peace Education Miniprints**, 6:14-17.
- BJERSTEDT, A 1992. **Peace, Environment and Education**, 3(4):1-30.
- BJERSTEDT, A 1993. **Peace, Environment and Education**, 11(4):1-54.
- BLESS & HIGSON-SMITH 1995. **Social Research Methods. An African Perspective**. Kenwyn: Juta & Co.
- BOGDAN, R & BIKLEN, S 1992. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn & Bacon.
- BOSCHEE, F & BARON, MA 1994. OBE: Some Answers for the Uninitiated. **The Clearing House**, 67(4):193-196.
- BOTHA, V & KIRSTEN, A 1993. Conflict Resolution and Peace Making Among Youth. Report for the Human Research Science Council. CapeTown. 1-35.



- BOUCHER, D 1991. Die Veranderde Taak van die Onderwyser in 'n Ontwikkelende Samelewing. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (M.Ed. Tesis)
- BOUCHER, D 1993. A Peace Education Programme. Riebeeck Kollege.
- BRANDT, R 1994. On Creating an Environment where all students learn: A Conversation with Al Mamary. **Educational Leadership**, 51(6):24-28.
- BROWDER, L 1994. Exploring the Meanings of Teacher Empowerment. **International Journal of Education Reform Year**, 3(2):136-153.
- BURGESS, R 1985. **Field Methods in the Study of Education**. Philadelphia: Taylor & Francis Printers.
- BURKE, J (ed.) 1995. **Outcomes, Learning and the Curriculum: Implications for NVQs, GNVQs, and Other Qualifications**. Washington: Falmer Press.
- CARL, AE & JOHANNES, D 1996. 'n Ondersoek na Opvoeding vir Vrede binne Onderwysersopleiding in die Republiek van Suid-Afrika. **S.A. Tydskrif vir Opvoedkunde**, 16(3):128-133.
- CARL, AE 1986. Onderwyserbetrokkenheid by Kurrikulumontwikkeling in Sekondêre Skole in die R.S.A. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (D.Ed. Proefskrif)
- CARL, AE 1987. Onderwyserbetrokkenheid by Kurrikulumontwikkeling - 'n Mite of 'n Feit. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, (7):113-123.
- CARL, AE 1994a. 'Education for Peace' - Die Rol van Enkele Opvoeders in Opvoeding vir Vrede. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 14(1):6-12.
- CARL, AE 1994b. Relevant Curriculum Development in Peace Education for a Post-Apartheid South Africa: Implications for the School and Other Key Role Players. Paper presented at the 15<sup>th</sup> International Conference of the International Peace Research Association, Malta, 30 October-6 November.
- CARL, AE 1994c. Perspektiewe op die Proses van Bemagtiging van die Onderwyser as Kurrikulumagent. **South African Journal of Education**, 14(4):189-194.
- CARL, AE 1995. **Teacher Empowerment Through Curriculum Development: Theory into Practice**. Kenwyn: Juta Publishers.
- CARL, AE 1998. Relevante Kurrikulumontwikkeling vir Skoolonderwys: Op Pad na die Nuwe Millennium. Professorale Intreerede. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- CARL, AE; VOLSCHENK, ADL; FRANKEN, JJ; EHLERS, R; KOTZE, JCG; LOUW, N & VAN DER MERWE, CR 1988. **Kurrikulumontwikkeling in die Primêre Skool - 'n Modulêre Benadering**. Pinelands: Maskew Miller Longman.
- CAWOOD, J; MULLER, FB & SWARTZ, JFA 1982. **Grondbeginsels van die Didaktiek**. Goodwood: Nasou Bpk.
- CLOETE, J 1993. **Democracy Prospects for South Africa**. Pretoria: Van Schaik.



- COETZEE, SF; TUROK, B; BEUKES, EP 1992. Transition to Democracy: Breaking out of apartheid. Papers from the Conference Development and Democracy in Sub-Saharan Africa: Johannesburg.
- COHEN, L & MANION, L 1994. **Research Methods in Education**. London: Routledge.
- COX, J 1996. Your Opinion, Please. How to Build the Best Questionnaires in the Field of Education. California: Corwin Press.
- CURRICULUM 2005 SOUTH AFRICA. Education for the 21 Century, Sessie 6, Hulpbron 2.
- DAVENPORT, TRH 1991. **South Africa: A Modern History**. Hongkong: MacMillan.
- DAVIES, R & O'MEARA, D 1985. **The Struggle for South Africa**. London: Zed. Press.
- DEPARTMENT OF EDUCATION 1996. **Understanding the National Qualifications Framework. A Guide to Lifelong Learning**. Johannesburg: Heinemann Educational Publishers.
- DEPARTMENT OF EDUCATION 1997a. Discussion Document: Curriculum 2005: Specific Outcomes, Assessment Criteria, Range Statements: Grades 1 to 9. Delivered by a Technical Committee Supporting the SA Department of Education.
- DEPARTMENT OF EDUCATION 1997b. Background Information for Educators. Outcomes Based Education in South Africa. March.
- DEPARTMENT OF EDUCATION 1997c. **Curriculum 2005: Lifelong Learning for the 21<sup>st</sup> Century**. Pretoria: National Department of Education.
- DEPARTMENT OF EDUCATION 1997d. Understanding the SA Schools Act: What Public School Governors Need to Know. Pretoria: National Department of Education.
- DEPARTMENT OF EDUCATION 1998. Assessment Policy in the General Education and Training Band. December.
- DEPARTMENT OF EDUCATION 1999. Discussion Document Leading to the Development of an Assessment Policy for Further Education and Training (3<sup>rd</sup> Draft). 27 July.
- DEPARTMENT OF EDUCATION 2000. Report of C2005 Review Committee. Pretoria: National Department of Education
- DEPARTMENT OF HOUSING. **Annual Report Department of Housing** 1996.
- DEPARTMENT OF HOUSING. **Annual Report Department of Housing** 1997.
- DEPARTMENT OF HOUSING. **Annual Report Department of Housing** 1998.
- DEPARTMENT OF LABOUR. **Annual Report Department of Housing** 1996.
- DEPARTMENT OF LABOUR. **Annual Report Department of Housing** 1997.
- DEPARTMENT OF LABOUR. **Annual Report Department of Housing** 1998.
- DIE VRYSTAATSE ONDERWYSER 1997. April 87(3/4)4-11.



- DOLL, RC 1978. **Curriculum Improvement**. London: Allyn & Bacon.
- DU TOIT, A 1991. **Towards Democracy**. Mowbray, Cape Town: Institute for the Democratic Alternative for South Africa.
- EAKER, R 1987. The Principal as Leader: Two Major Responsibilities. **NASSP Bulletin**, 71(500):7-11.
- Educational Leadership**, 1994. March, 51(6). (Whole journal).
- ELLIOT, J 1991. **Action Research for Educational Change**. Great Britain: Biddles.
- ELRU & QUAKER PEACE CENTRE 1999. Baseline Study of Research Done on Anti-crime Initiatives at School Level.
- EVANS, KM & KING, JA 1994. Outcome-based and Gifted Education: Can We Assume Continued Support? **Roeper Review**, 16(4):260-264.
- FIEN, J 1991. Education for Peace in the Secondary School: The Contribution of One Subject to Across-the-curriculum Perspective. **International Review of Education**, 37(3):135-350.
- GAWKER, G & WHITEFORD, A 1993. **Confronting Unemployment in South Africa**. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- GENIS, EM 1997. The Implications of a National Qualifications Framework for Curriculum Development in Technikon Education. Pretoria: University of Pretoria. (D.Ed. Dissertation)
- GISTER EN VANDAG 1997. Kurrikulum 2005, 33:4-10.
- GRIER, T & REEP, B 1992. Teacher Empowerment: Strategies for Success. **NASSP Bulletin**, 76(546):90-96.
- GUSKEY, TR 1994. What you Assess May Not Be What You Get. **Educational Leadership**, 51(6):51-54.
- HARGREAVES, A & FULLAN, M 1992. **Understanding Teacher Development**. Columbia: Teachers College Press.
- HASS, G 1977. **Curriculum Planning. A New Approach**. Massachusetts: Allyn & Bacon Inc.
- HATTINGH, CR 1989. Kurrikulumdisseminasie as 'n Kritiese Fase Binne Effektiewe Kurrikulumontwikkeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (M.Ed. Tesis)
- HELLER, GS 1993. Teacher Empowerment - Sharing the Challenge: A Guide to Implementation and Success. **NASSP Bulletin**, 77(550):94-103.
- HENNING, E 1995. Qualitative Educational Research: Soft or Solid Option? **South African Journal of Education**, 15(1).
- HICKS, D 1988. **Education for Peace: Issues, Principles and Practice in the Classroom**. London: Routledge.



- JACOBS, M & GAWE, N 1996. **Teaching - Learning Dynamics. A Participative Approach.** Isando: Heineman.
- JOHANNES, D 1995. 'n Kurrikulummodel vir Onderwyseropleiding ten opsigte van Opvoeding vir Vrede. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (M.Ed. Tesis)
- KALLAWAY, P; KRUSS, G; DONN, G; FATAAR, A 1997. **Education after Apartheid: SA Education in Transition.** Cape Town: University of Cape Town Press.
- KAVINA, G & TANAKA, W 1991. Does Empowerment Affect Administrators? **NASSP Bulletin**, 75(537):115-119.
- KEKKONEN, H 1985. Peace Education for Adults. In: HUSEN, T & POSTLETHWAITE, TN (Editors-in-chief). **The International Encyclopedia of Education. Research and Studies**, 7.
- KILFOIL, W 1996. Generic Outcomes-based Syllabuses. **NAETE Journal**, 11:1-5.
- KILLEN, R 1996. Outcomes-based Education: Rethinking Teaching. Referaat gelewer by die Universiteit van Suid-Afrika. 15 Oktober. Pretoria.
- KING, JA & EVANS, KM 1991. Can We Achieve Outcome-based Education? **Educational Leadership**, 49(2):73-75.
- KRÜGER, RA 1980. **Beginnels en Kriteria vir Kurrikulumontwerp.** Pretoria: HAUM.
- LAGANA, JF 1989. Managing Change and School Improvement Effectively. **NASSP Bulletin**, 73(518):52-55.
- MAEROFF, GI 1988. **The Empowerment of Teachers.** Columbia: Teachers College Press.
- MALAN, J 1997. Letter to WCED with Regard to Peace-education Proposals.
- MAMARY, A 1994. Principles of Outcomes-Based Education. **Principal**, 73(3):19-23.
- MARZANO, RJ 1994. Lessons from the Field about Outcome-based Performance Assessments. **Educational Leadership**, 51(6):44-50.
- MATIWANA, M & WALTERS, S 1986. **The Struggle for Democracy.** Cape Town: UWC Printers.
- MAY, T 1993. **Social Research Issues, Methods and Process.** Buckingham: Open University Press.
- MCCARTHY, C 1992. Why We Must Teach Peace. **Educational Leadership**,
- MCCOY, S & SHREVE, G 1983. Principals - Why Are Some More Successful Than Others in Implementing Change? **NASSP Bulletin**, 67(464):96-103.
- McGHAN, B 1994. The Possible Outcomes of Outcome-based Education. **Educational Leadership**, 51(6):70-72.
- McKERMEN, J 1991. **Action Research - A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner.** London: Kogan Page.



- MEHL, R 1998. *Persoonlike Onderhoud*. Duitsland: Bonn.
- MERRIAM, SB 1988. **Case Study: Research in Education. A Qualitative Approach**. San Francisco: Jossey-Bass.
- MILES, MB & HUBERMAN, AM 1994. **Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods** (2<sup>nd</sup> ed). Newbury Park: Sage.
- MOUTON, J & MARAIS, HC 1992. **Metodologie van die Geesteswetenskappe: Basiese Begrippe**. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- NASIONALE OPLEIDINGSRAAD. 1994. Bestuursopsomming: 'n Besprekingsdokument oor 'n Nasionale Opleidingsstrategie-inisiatief (April).
- NEDCOR 1996. **The Nedcor Project on Crime, Violence and Investment**. 1-81.
- NELSON, L 1999. **Skoolvernuwing deur Kurrikulum 2005**. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.
- NIXON, J 1992. **Evaluating the Whole Curriculum**. Philadelphia: Open University Press.
- NOFFKE, SE & STEVENSON, RB 1995. **Educational Action Research**. New York: Teachers' College Press.
- OLIVA, PF 1988. **Developing the Curriculum** (2<sup>nd</sup> ed). Boston: Scott, Foresman & Company.
- O'NEIL, J 1994. Aiming for New Outcomes: The Promise and the Reality. **Educational Leadership**, 51(6):6-10.
- OOSTHUYSEN, S 1997. Kurrikulumontwikkeling vir die Opleiding van Onderwysers in Musiekopvoeding Binne 'n Diverse Samelewing. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (D.Ed. Proefskrif)
- OSLER, A 1994. **Development Education. Global Perspectives in the Curriculum**. London: Redwood Books.
- PARKYN, LK 1994. OBE on Board. **The American School Board Journal**, 181(11):35-36.
- PEACE CONFERENCE. 1994. Peace-ing the Nation Through Training and Education. (Work Document). Kuilsrivier: Western Cape Education College. 9 September.
- PRAWAT, R 1991. The Role of the Teacher in Reforming Curriculum. **Teaching and Teacher Education**, 9(4):425-430.
- QUAKERS PEACE CENTRE. 1992. **The South African Handbook of Education for Peace**. Cape Town, 1-280.
- QUAKERS PEACE CENTRE. 1994. Peace Quaker Newsletter. A Publication of the Peace Education Programme. Cape Town.
- RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING 1981. Ondersoek na die Onderwys: Verslag van die Werkkomitee: Kurrikulering. Pretoria: RGN.
- RAATH, AWG 1997. Vrae oor 'Uitkomsgerigte' Onderrig. **Roeping en Riglyne**, 45(1):19-22.



- RUDDOCK, J 1973. Dissemination in Practice. **Cambridge Journal of Education**, (3):143-158.
- RYBA, R 1997. Education, Democracy and Development. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- SCHUBERT, WH 1986. **Curriculum-perspective, Paradigm and Possibility**. New York: Macmillen Publishing Company.
- SCHWARTZ, G 1994. The Language of OBE Reveals its Limitations. **Educational Leadership**, 52(1):87-88.
- SCOTT, D & USHER, R 1996. **Understanding Educational Research**. New York: Routledge.
- SHORT, P & RINEHART, J 1992. School Participant Empowerment Scale. **Educational and Psychological Measurement**, 52(4):951-959.
- SIDIROPOULOS, E; JEFFERY, A; MACKAY, S; GALLOCHER, R; FORGEY, H & CHIPPS, C 1995. **South African Survey 1994-1995**. Johannesburg: South African Institute of Race Relations.
- SIDIROPOULOS, E; JEFFERY, A; MACKAY, S; GALLOCHER, R; FORGEY, H & CHIPPS, C 1996. **South African Survey 1995-1996**. Johannesburg: South African Institute of Race Relations.
- SIDIROPOULOS, E; JEFFERY, A; MACKAY, S; GALLOCHER, R; FORGEY, H & CHIPPS, C 1998. **South African Survey 1997-1998**. Johannesburg: South African Institute of Race Relations.
- SIDIROPOULOS, E; JEFFERY, A; MACKAY, S; GALLOCHER, R; FORGEY, H & CHIPPS, C 2000. **South African Survey 1999-2000**. Johannesburg: South African Institute of Race Relations.
- SINGER, A & BROWDER, LH 1993. Resolved: Teacher Empowerment is a Bad Edea if it Envisages Teachers Assuming the Paramount Formal Decision-making Role in Schools. **Curriculum Review**, (32):3-8.
- SKILBECK, M 1984. **Evaluating the Curriculum in the Eighties**. London: Hodder & Starghton.
- SOUTH AFRICA. 1995. South African Qualification Authority Act, No 58 of 1995. 4 Oktober. Pretoria.
- SOUTH AFRICAN INSTITUTE OF RACE RELATIONS 1996a. **Fast Facts**, January:8-11.
- SOUTH AFRICAN INSTITUTE OF RACE RELATIONS 1996b. **Fast Facts**, July:2-3.
- SOUTH AFRICAN INSTITUTE OF RACE RELATIONS 1996c. **Fast Facts**, August:1-8.
- SOUTH AFRICAN INSTITUTE OF RACE RELATIONS 1996d. **Fast Facts**, April:2-7.



- SOUTH AFRICAN QUALIFICATIONS AUTHORITY 1997. **South African Authority Bulletin**, 1(1):1-20, May/June.
- SOUTH AFRICAN TEACHERS' ASSOCIATION 1992. **Education Newsletter**, (4):1-2.
- SPADY, W; MARSHALL, K & ROGERS, S 1994. Light, not Heat, on OBE. **The American School Board Journal**, 181(11):29-36.
- SPADY, WG & MARSHALL, KJ 1991. Beyond Traditional Outcome-based Education. **Educational Leadership**, 49(2):67-72.
- SPADY, WG 1982. Outcome-based Instructional Management: A Sociological Perspective. **The Australian Journal of Education**, 26(2):123-143.
- SPADY, WG 1994. Choosing Outcomes of Significance. **Educational Leadership**, 51(6):18-22.
- SPRAGUE, J 1992. Critical Perspectives on Teacher Empowerment. **Communication Education Year**, 41(2):182-199.
- STATISTIEK SUID-AFRIKA 2000. Pretoria: Sentrale Statistiek Dienste.
- STEYN, GM & SQUELCH, J 1997. Exploring the Perceptions of Teacher Empowerment in South Africa: A Small-scale Study. **South African Journal of Education**, 17(1):1-5.
- STEYN, IN 1985. Die Ontwerp van Kern- en Aanvullende Kurrikula Vanuit Gemeenskaplike en Diverse Lewensbeskouslike Uitgangspunte. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 5(3).
- TABA, H 1962. **Curriculum Development: Theory and Practice**. New York: Harcourt, Brace & World Inc.
- TAYLOR, CA 1992. Verkennende Onderzoek na die Inhoud van 'n Kurrikulum om Vrede in Suid-Afrika te Bevorder. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 12(2):194-198.
- TAYLOR, N 1997. Focus on the Education Debate: Curriculum 2005. **Joint Education Trust Bulletin**, 7:1-16 (October).
- TOWERS, JM 1994. The Perils of Outcome-based Teacher Education. **Phi Delta Kappan**, 75(8):624-627.
- TUINIER, J & VISSER, G 1998. Persoonlike Onderhoud. Nederland: Utrecht.
- TYLER, A 1998. Die Rol van Disseminasie in die Oriëntering van die Onderwyser ten opsigte van Kurrikulum 2005. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (M.Ed.Tesis)
- TYLER, RW 1973. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press.
- VAN DER HORST, H & McDONALD, R 1997. **Outcomes-Based Education. A teacher's Manual**. Pretoria: Kagiso Publishers.



- VAN DER MERWE, CR 1992. Die Institutionalisering van 'n Primêre Skoolkurrikulum – 'n Modulêre Benadering. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (M.Ed. Tesis)
- VAN DER WESTHUIZEN, G 1988. Die Ontwerp van 'n Kurrikulum vir Rekenaargeletterdheid op Skoolvlak. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth. (M.Ed. Tesis)
- VAN DYK, L 1998. Persoonlike Onderhoud. Nederland: Amsterdam.
- VAN KRADENBURG, LP 1993. Die Personeelfunksie en Onderwysbestuur. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- VILJOEN, G 1998. Die Taak van die Bestuursassistent: Kurrikulumraamwerk vir Kommunikasie. Auckland Park: Randse Afrikaanse Universiteit. (D.Ed. Proefskrif)
- WALTERS, SW 1978. The Design of a Theoretical Model for the Construction of a Curriculum for Physical Science. Cape Town: University of Cape Town. (Ph.D. Thesis)
- WEILER, K & MITCHELL, C 1992. **What Schools Can Do**. Albany: New York Press.
- WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT. 1997a. Kurrikulum 2005. Inligtingsbrosjure. April Kaapstad.
- WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT. 1997b. Kursusmateriaal. Augustus Kaapstad.
- WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT. 1998. Kurrikulum 2005 Groentjepakket 1: Val Weg met 'n Skoolgebaseerde Kurrikulumproses (Inligting vir skoolhoofde). Januarie. Kaapstad.
- WHEELER, DK 1976. **Curriculum Process**. London: Hodder & Stoughton.
- WHITE PAPER ON EDUCATION AND TRAINING. 1995. **Education and Training in a Democratic South Africa: First Steps to Develop a New System**. February. Pretoria.
- WILES, J & BONDI, JC 1984. **Curriculum Development: A Guide to Practice**. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- WILKINSON, A & STEYN, P 1998. Understanding the Theoretical Assumptions of Outcomes-based Education as a Condition for Meaningful Implementation. **South African Journal of Education**, 18(4):203-207.
- WULF, C 1991. Peace Education. IN: LEWY, A (ed.) **The International Encyclopedia of Curriculum** (1<sup>st</sup> ed). Oxford: Pergamon Press.
- ZEICHNER, KM 1991. Contradictions and Tensions in the Professionalization of Teaching and Democratization of Schools. **Teacher's College Record Review**, 92(3):363-379.
- ZELLER, S 1998. Persoonlike Onderhoud. Duitsland: Berlyn.



## BRONNE GERAADPLEEG MAAR NIE DIREK AANGEHAAL NIE

- APPLE, M 1995. **Education and Power**. New York: Routledge.
- APPLE, MW 1990. **Ideology and Curriculum**. London: Routledge.
- BAKER, EL 1994. Making Performance Assessment Work: The Road Ahead. **Educational Leadership**, 51(6):58-62.
- BERND, M 1992. Shared Decision-making Requires Effective Instructional Leadership. **NASSP Bulletin**, 76(540):64-69.
- BESTER, W & HUGHES, R 1998. **On Board with Curriculum 2005: First Steps: An Educationers' Manual and Learners Handbook for the Foundation Phase**. Pretoria: Van der Walt.
- BISHOP, P & MULFORD, R 1996. Empowerment in Four Australian Primary Schools. **International Journal of Educational Reform**, 5(2):193-204.
- BRANDT, R 1992/1993. On Outcome-Based Education: A Conversation with Bill Spady. **Educational Leadership**, December/January:66-70.
- CARL, AE 1987. Die Onderwyser se Rol in Kurrikulumontwikkeling - Implementeerder of Ontwikkelingsagent. **Die Unie**, Mei 1987:298-300; Junie 1987.
- CARL, AE 1995. 'n Inleiding en Oriëntering ten opsigte van Opvoeding vir Vrede. **Die Unie** Februarie 99-103.
- CARR, W & KEMMIS, S 1986. **Becoming Critical**. Philadelphia: Deakin University Press.
- DAVIS, E 1980. **Teachers as Curriculum Evaluators**. Hongkong: Macmillan.
- DAUGHERTY, R 1995. **National Curriculum Assessment. A Review of Policy 1987 - 1994**. London: Falmer Press.
- EDWARDS, J & FOGELMAN, K 1992. Creating a Climate for Citizenship Education in Schools. **Education Digest**, 6-12.
- FITZPATRICK, K 1994. The Leadership Challenges of Outcome-based Reform. **The School Administrator**, September:20-23.
- FRITZ, M 1994. Why OBE and the Traditionalists are Both Wrong. **Educational Leadership**, 51(6):79-82.
- FULLAN, MG & STIEGELBAUER, S 1991. **The New Meaning of Educational Change**. New York: Teachers College Press.
- GLATTHORN, AA 1993. Outcome-based Education: Reform and the Curriculum Process. **Journal of Curriculum and Supervision**, 8(4):354-363.



- GORR, JM 1989. Agency, Structure and the Rhetoric of Teacher Empowerment. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 27-31 March, San Francisco.
- GREENE, M 1989. Educational Philosophy and Teacher Empowerment. Proceedings of the National Forum of the Association of Independent Liberal Arts College for Teacher Education. Synopsis of Eric Search.
- HARGREAVES, A 1990. **Curriculum and Assessment Reform**. Great Britain: St Edmundsbury Press.
- HESS, A 1994. The Changing Role of Teachers. **Education and Urban Society**, 248-263.
- INSTITUUT VIR REFORMATORIESE STUDIE. 1998. Curriculum 2005: Life Orientation: Foundation Phase: Guide for Christian Teachers. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir CHO.
- KOWALSKI, T 1994. Teacher Empowerment and Unionism. **NASSP Bulletin**, 65(4):200-206.
- LOMBARD, A 1995. Jeugdiges met Kroniese Uitputting: 'n Opvoedkundig-Sielkundige Benadering. Auckland Park: Randse Afrikaanse Universiteit. (D.Ed. Proefskrif)
- LOTZ, H; TSELANE, T & WAGIET, R 1998. **Supporting Curriculum 2005: Developing Learning Programmes with 'Environment' as Phase Organiser**. Pretoria: Department for the Environmental Education Curriculum Initiative.
- MAEROFF, GI 1989. The Principles of Teacher Empowerment. **NASSP Bulletin**, 6-9.
- MAHOMED, AM 1998. A Curriculum Framework for Arabic in the Further Education and Training Band. Auckland Park: Rand Afrikaans University.
- McKERMEN, J 1993. Some Limitations of Outcome-based Education. **Journal of Curriculum and Supervision**, 8(4):343-353.
- MELTON, R 1996. Learning Outcomes for Higher Education: Some Key Issues. **British Journal of Educational Studies**, 44(4):409-425.
- MORROW, W & KING, K 1998. **Vision and Reality - Changing Education in SA**. Epping/Cape Town: Creda Press.
- O'KEEFFE, B 1988. **Schools For Tomorrow**. London: Falmer Press.
- O'SULLIVAN, R 1995. Perspectives on Teacher Empowerment. **International Journal of Educational Reform**, 4(2):194-202.
- POTENZA, E & JANSEN, J 1998. Outcomes-based Education: Will it Benefit our Children? **Fairlady**. 21 January:52-55.



- PRATT, D 1980. **Curriculum Design and Development**. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- RAUBENHEIMER, CD 1992/1993. An Emerging Approach to Teacher Development: Who Drives the Bus? **Perspectives in Education**, 14(1):67-80.
- REY, M 1990. **Training Teachers in Inter-cultural Education**.
- ROGERS, L 1990. Die Funksie van die Geskiedenisvakhoof ten opsigte van Kurrikulumontwikkeling op Sekondêre Skoolvlak. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. (M.Ed. Tesis)
- ROWLEY, SR 1991. A New Mindset of Restructuring Schools. **NASSP Bulletin**, 75(537):28-31.
- ROWNTREE, D 1978. **Educational Technology in Curriculum Development**. London: Harper & Row Publishers.
- SALOMONE R 1994. How Teachers Can be Part of the Process. **NASSP Bulletin**, 78(566):43-45.
- SCHERER, M 1992. Solving Conflicts - Not Just for Children. **Educational Leadership**, September:14-18.
- SCHLAFLY, P 1994. What's Wrong with Outcome-based Education? Plenty, Critics Claim. **The School Administrator**, September:26-27.
- SEE, J 1994. Technology and Outcome-based Education: Connections in Concept and Practice. **The Computing Teacher**, 21(6):30-31, 52.
- SIMONDS, R 1994. Speaking Out on Outcomes For traditionalist Christian parents, OBE Raises Troubling Issues. **The American School Board Journal**, 181(11):34-35.
- SHORT, PM & RINEHART, JS 1992. Teacher Empowerment and School Climate. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 20-24 April.
- SLEETER, CE 1991. **Empowerment Through Multicultural Education**. Albany: State University of New York Press.
- SMITH, SJ 1991. Outcome-based Education and the Gifted Learner: Theory, Practice and Challenges. **The Gifted Child Today**, 14(1):52-56.
- SPILMAN, C 1995. Transforming an Urban School. **Education Leadership**, 53(4):34-39.
- STENHOUSE, L 1976. **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heineman Educational Books Ltd.



- STEVENS, MP 1990. School Climate and Staff Development: Keys to School Reform. **NASSP Bulletin**, 74(529): 66-70.
- TANNER, D & TANNER, L 1975. **Curriculum Development: Theory into Practice**. New York: MacMillan Publishing Company Inc.
- TAYLOR, CA 1988. 'n Algemene Model vir die Implementering van 'n Onderwysverandering. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**, 8(3):217-225.
- TAYLOR, N & MULLER, J 1997. Themes, Learning areas and Curriculum 2005: The View from Nowhere? University of Cape Town. **Joint Education Trust Bulletin**, (7):October.
- TILEY, J & GOLDSTEIN, C 1997. **Understanding Curriculum 2005: An Introduction to Outcomes-based Education for Foundation Phase Teachers**. Sandton: Heinemann.
- VAN DER WALT, BJ; JANSE VAN RENSBURG, JJ & VAN DER WALT, JL (eds.) 1998. **Life Orientation**. Potchefstroom: Potchefstroom University for CHE Publications.
- VAN KRADENBURG, LP 1995. Die Selfgerigte of Bemagtigde Bestuurseenheid: 'n Konsep vir Kwaliteit Skoolbestuur. **Die Unie**, 92(1):33-36.
- WHEELLOCK, A 1996. Standards-based Reform: What Does it Mean for the Middle Grades? **Schools in the Middle**, November/December:24-31.
- WIGGINS, GP 1993. **Assessing Student Performances: Exploring the Purpose and Limits of Testing**. San Francisco: Jossey-Bass.
- WOOLNER, C 1992. **Rethinking Mediation: Living Peacefully in a Multi-cultural world**. Massachusetts: National Association Mediation in Education Amherst.
- ZITTERKOPF, R 1994. A Fundamentalists Defence of OBE. **Educational Leadership**, 51(6):76-78.



**BYLAE A**





**Geweld!  
genoeg!**

### The History of Peace

It seems there is only war in our history. That is why the children find the history of peace and development co-operation here: like the end of apartheid, deals on whale hunting, peace between Israel and Egypt, the right to vote for women in Switzerland and Fair Trade products (distributors give a fair share to the producers).





**BYLAE B**





---

UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH  
UNIVERSITY OF STELLENBOSCH

---

7 Oktober 1999

Mnr H Mentz  
WKOD  
Privaatsak X9114  
KAAPSTAD  
8000

Geagte mnr Mentz

**VERLOF AAN PH D-KANDIDAAT D JOHANNES OM ONDERHOUDE IN  
VERBAND MET DOKTORALE NAVORSING TE VOER**

Mev D Johannes, 'n doktorale student van ondergetekende is tans besig met navorsing oor kritiese element in die opleiding van onderwysers met betrekking tot Opvoeding vir Vrede. Die literatuurstudie is voltooi, maar as deel van haar kwalitatiewe navorsing moet sy ook onderhoude met enkele onderwysers voer.

Vir hierdie doel beoog sy om by ses skole (met twee onderwysers by elke skool) die betrokke onderhoude te voer as deel van die proses om hierdie kritiese elemente te identifiseer en te omskryf. Dit is dan ook die doel van die onderhoude. Die onderhoude sal na-uurs afgeneem word en sal dus nie die skoolprogram ontwrig nie.

U word dus hiermee vriendelik versoek om toestemming te verleen dat sy wel die betrokke skole in haar navorsing kan gebruik.

As promotor sal ek uiteraard sorg dat die vereistes wat u gewoonlik stel, streng nagekom word.

Kontak my asseblief by 8082285 indien u enige navrae het. Baie dankie by voorbaat vir u gunstige oorweging van die versoek.

Vriendelik die uwe

**PROF AE CARL**

**Promotor**

WKOD-DJOHANNES99.Doc/C: MEEd/7.10.99/



Navrae  
Enquiries Hendrik Jeremy Mentz  
IMibuzo  
  
Telefoon  
Telephone 403-6023  
IFoni  
  
Faks  
Fax 403-6370  
Ifeksi  
  
Verwysing  
Reference 13/2/10  
Isalathiso



PROVINSIALE ADMINISTRASIE WES-KAA  
**Onderwysdepartement**  
PROVINCIAL ADMINISTRATION WESTERN C  
**Education Department**  
ULAWULO LWEPHONDO LENTSHONA KOLC  
**ISebe leMfundo**

Ms Delphine Johannes  
Care of Professor A.E. Carl  
Department of Didactics, Faculty of Education  
University of Stellenbosch  
Private Bag X1  
Matieland 7602 [E-mail: Aec2@AKAD.SUN.AC.ZA ]

Dear Ms Johannes

**RESEARCH PROPOSAL: CRITICAL ELEMENTS IN THE TRAINING OF TEACHERS IN  
PEACE EDUCATION**

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

- Principals, teachers and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
- Principals, teachers, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
- You make all arrangements concerning your investigation.
- The investigation is not conducted during the fourth school term.
- A photocopy of this letter is submitted to the principal of each school where the intended research is to be conducted.
- A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Curriculum Management (Research Section).
- The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

The Director: Curriculum Management  
(Research Section)  
Western Cape Education Department  
Private Bag 9114  
CAPE TOWN 8000

We wish you success in your research.

Kind regards

Hendrik Jeremy Mentz<sup>1</sup>  
p.p. **HEAD: EDUCATION**  
**DATE: Tuesday, 09 November 1999**

<sup>1</sup> Signed, e-mailed correspondence





UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH  
UNIVERSITY OF STELLENBOSCH

9 November 1999

GEAGTE SKOOLHOOF/ *DEAR PRINCIPAL*

NAVORSING: KRITIESE ELEMENTE TEN OPSIGTE VAN DIE OPLEIDING VAN  
ONDERWYSERS IN OPVOEDING VIR VREDE/ ***CRITICAL ELEMENTS IN THE  
TRAINING OF TEACHERS IN PEACE EDUCATION***

Me D Johannes is besig met haar doktorsale studie in verband met bg uiters relevante onderwerp. As deel van die navorsing moet sy ook onderhoude met enkele onderwysers voer ten einde sekere data te bekom wat haar in staat sal stel om die betrokke kritiese elemente te identifiseer. Verlof is van die WKOD bekom om die onderhoude in enkele geselekteerde skole te loods (sien afskrif van brief aangeheg)./ *Ms D Johannes is currently doing her doctoral study with regard to the very relevant issue of Peace Education. As part of her research, she has to conduct interviews with a few selected teachers to gather data which will enable her to identify the critical elements. Permission was granted by the WCED to conduct this research in a few selected schools (see copy of letter attached).*

U skool is as een van die skole geïdentifiseer wat by die navorsing betrek sal word. Me Johannes sal met u skakel om die nodige reëlings met die betrokke onderwyser(s) te tref. Die onderhoude sal na-uurs afgeneem word en sal nie u skoolprogram ontwrig nie. *Your school has been selected as one of the school to be included in this research. Ms Johannes will contact you to make the necessary arrangements with the teacher(s).*

Baie dankie vir u hartlike samewerking wat uiteindelik in belang van ons kinders is. Dit word opreg waardeer. */Thank you very much for your cooperation which is in the interest of all our children. It is greatly appreciated.*

Die uwe/ *Yours sincerely*

**PROF AE CARL**  
**PROMOTOR/SUPERVISOR**



# OPVOEDING VIR VREDE

## *EDUCATION FOR PEACE*

### **Die doel van die onderhoude en vraelyste is:**

Die identifisering van kritiese elemente wat essensieel is in die opleiding van onderwysers in Opvoeding vir Vrede.

### ***The purpose of the interviews and questionnaires:***

*To determine the critical elements in the training of teachers in peace education.*

### **BEGRIPSVERKLARING**

Opvoeding vir Vrede is daardie proses wat op 'n positiewe wyse konflik wil oplos deur die ontwikkeling van bepaalde kennis, waardes en gesindhede. Klem word geplaas op aspekte soos ontwikkeling van selfstandigheid, goeie menseverhoudings, repek vir ander, erkenning van ander se regte, konflikresolusie, leerderdeelname aan besluitneming. Opvoeding vir Vrede behels ook die ontwikkeling van 'n begrip vir die oorsake van konflik, sosiale onregverdigheid en ongelykhede en dat elkeen 'n bepaalde verantwoordelikheid het in die oplossing en voorkoming daarvan. Dit is nie net ondernemings wat op skoolvlak plaasvind en daarna beëindig word nie, maar dit is 'n lewenslange proses wat betrekking het op kinders sowel as volwassenes.

### **DEFINITION**

*Education for Peace is that process aimed at developing certain positive attitudes, values, skills and knowledge. This includes aspects such as the development of independence, good human relationships, respect for others, conflict resolution, acknowledgment of the principle that children also have rights. The aim of Education for Peace is also an understanding of the causes of conflict, social injustices and inequalities, and an awareness that everyone has a certain function in solving and preventing them. Eventually this understanding should take the form of a particular action. This, of course is a lifelong process.*

November 1999

Mev/Mrs D Johannes



**VRAAG 1**

- 1.1 Die instelling van Kurrikulum 2005 het gepaard gegaan met talle veranderings ten opsigte van die kurrikulum. Hoe ondervind u persoonlik die veranderinge in die onderwys?

*The implementation of Curriculum 2005 coincided with many changes in respect of the curriculum. How do you personally perceive the changes in teaching?*

.....

.....

.....

- 1.2 Die benutting van leerareas bring 'n positiewe verskuiwing mee, daar is meer ruimte vir u om ander essensiële onderwerpe aan te raak. Hoe ondervind u hierdie aspek?

*The use of learning areas reflects a positive shift, there is more room for you to touch on other essential topics. How do you experience this aspect?*

.....

.....

.....

- 1.3 Wat sou u reken is die belangrikste implikasie van Uitkomsgebaseerde Onderwys vir u?

*What according to you is the most important implication of Outcomes Based Education?*

.....

.....

.....

- 1.4 Kulturele diversiteit vorm vandag deel van die klaskamer situasie. Hoe beïnvloed dit u normale daaglikse prosedure?

*Cultural diversity today forms part of the classroom situation. How does this influence on your normal daily procedures?*

.....

.....

.....

- 1.5 Hoe word bogenoemde aspekte, nl. leerareas asook kulturele diversiteit deur leerders aanvaar?

*How are the above-mentioned aspects, namely the learning areas as well as the cultural diversity accepted by the learners?*

.....

.....

.....

**VRAAG 2**

- 2.1 In die huidige SA opset word daar op talle gebiede gestreef na die oplossing van geweld/misdaad. Hoe kan hierdie probleem op skool hanteer word?

*In the current SA situation the solution to crime pursued at all levels. How can this problem be handled at school level?*

.....

.....

.....



- 2.2 Beskou u SA as 'n vreedsame land, indien u antwoord ja of nee is, kan u redes verskaf vir u antwoord?

*Do you think South Africa is a peaceful country? If your answer is yes or no. Please explain briefly why you think so.*

.....  
.....  
.....

- 2.3 Wat is die belangrikste struikelblokke in die pad van 'n vreedsame leefwyse in SA?

*What do you think are the main stumbling blocks (problems) that prevent people from living peacefully in South Africa today?*

.....  
.....  
.....

- 2.4 Hoe reageer u, as onderwyser normaalweg op konfliktsituasies, binne sowel as buite die klaskamer?

*How do you normally react to conflict situations that you encounter in as well as outside the classroom?*

.....  
.....  
.....

- 2.5 Met watter tipe konflik word jongmense vandag gekonfronteer?

*What type of conflict do the youth in South Africa face today?*

.....  
.....  
.....

### VRAAG 3

- 3.1 Dink u die jongmense in SA kan vandag 'n verskil maak in die handhawing van vrede, asook die skepping van vrede? Watter moontlike bydraes kan hulle lewer?

*Do you think that the youth in SA can make a difference in the handling of peace, as well as in creating peace? What possible contributions can they make?*

.....  
.....  
.....

- 3.2 Beskou u dit as noodsaaklik om 'n program oor Opvoeding vir Vrede (konflikresolusie) aan leerders aan te bied, binne u leerarea?

*Do you regard teaching a programme on Peace Education for learners as important within your learning area?*

.....  
.....  
.....



- 3.3 Watter inhoude(temas) moet na u mening deel vorm van so 'n program?  
*What content according to your opinion must form part of such a programme?*
- .....
- .....
- .....
- 3.4 Watter spesifieke vaardighede sal op hierdie wyse aan leerders oorgedra kan word?  
*What specific skills will be carried over to learners in this manner?*
- .....
- .....
- .....
- 3.5 Sal leerders hierdie soort leerondervindinge positief kan gebruik in hulle lewe?  
*Will learners be able to use such learning experiences positive in their personal lives?*
- .....
- .....
- .....
- 3.6 Hoe kan onderwysers leerders laat besef dat hulle 'n waardevolle rol het om te vervul as vredesmakers in die alledaagse lewe, en hulle motiveer om daarvolgens te lewe?  
*How can teachers make learners realise that they have a valuable role to play as peace makers in their daily lives and motivate them to live accordingly?*
- .....
- .....
- .....
- 3.7 Watter onderwysmetodes kan deur onderwysers aangewend word om leerders te help om konflik op 'n vreedsame wyse op te los?  
*What teaching methods can be used by teachers to assist learners to resolve conflict in a peaceful manner?*
- .....
- .....
- .....
- 3.8 Is u gewillig om 'n persoonlike bydrae te lewer tot die verryking van vrede in die huis, skool, gemeenskap, asook in u natuurlike opgewing? Hoe sal u hierdie veranderinge kan te weeg bring?  
*Are you motivated to make a personal contribution to bringing about peace in South Africa? How will you implement these changes?*
- .....
- .....
- .....



**VRAAG 4**

Voltooi asseblief onderstaande vraelys:

*Please complete the following questionnaire:*

- 4.1 In watter mate is u met die konsep Opvoeding vir Vrede (Education for Peace/Peace Education) bekend? (Merk met 'n X in die toepaslike blokke.)

*To which extent are you familiar with the concept Education for Peace? (Mark with an X in the appropriate square)*

Geen kennis/ <i>No knowledge</i>	Min/ <i>Fair</i>	Redelik/ <i>Reasonable</i>	Baie/ <i>Much</i>

- 4.2 Volgens literatuur, asook bepaal tydens oorsese studiereis (onderneem in 1998), vorm die volgende kritiese elemente deel van Opvoeding vir Vrede.

*According to literature, also determined whilst studying overseas (undertaken in 1998), the following critical elements form part of Education for Peace.*

Kritiese elemente		
Vrede/ <i>Peace</i>	Ja	Nee
Konflik/ <i>Conflict</i>	Ja	Nee
Konflikresolusie/ <i>Conflict Resolution</i>	Ja	Nee
Menseregte/ <i>Human Rights</i>	Ja	Nee
Demokrasie/ <i>Democracy</i>	Ja	Nee
Onderhandelinge/ <i>Negotiations</i>	Ja	Nee
Rekonsiliasie/ <i>Reconciliation</i>	Ja	Nee
Samewerking/ <i>Co-operation</i>	Ja	Nee
Verdraagsaamheid/ <i>Tolerance</i>	Ja	Nee
Diversiteit/ <i>Diversity</i>	Ja	Nee



In watter mate beskik u oor die volgende kritiese elemente en dui dit asseblief op 'n 1 tot 10 skaal aan. Skryf slegs die getal in die spasie neer.

*To what extent do you assess the following critical elements, please indicate on a scale of 1 to 10. Write down only the number in the space provided.*

Laag/Low

Hoog/High

.....

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

Vrede/Peace	
Konflik/Conflict	
Konflikresolusie/Conflict Resolution	
Menseregte/Human Rights	
Demokrasie/Democracy	
Onderhandeling/Negotiations	
Rekonsiliasie/Reconciliation	
Samewerking/Co-operation	
Verdraagsaamheid/Tolerance	
Diversiteit/Diversity	

Hoe noodsaaklik is die kritiese elemente vir die leerder? Dui asseblief op 'n 1 tot 10 skaal aan. Skryf slegs die getal in die spasie neer.

*How necessary is the critical elements the learner? Please indicate on a scale of 1 to 10. Write down only the number in the space provided?*

Laag/Low

Hoog/High

.....

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

Vrede/Peace	
Konflik/Conflict	
Konflikresolusie/Conflict Resolution	
Menseregte/Human Rights	
Demokrasie/Democracy	
Onderhandeling/Negotiations	
Rekonsiliasie/Reconciliation	
Samewerking/Co-operation	
Verdraagsaamheid/Tolerance	
Diversiteit/Diversity	



U samewerking in hierdie verband word werklik hoog op prys gestel. Die resultate van hierdie ondersoek sal benut word in die samestelling van 'n raamwerk in kritiese elemente in Opvoeding vir Vrede. Die belangrikste uitkomst van elkeen sal aangedui word. Hierdie raamwerk sal deur onderwysers benut kan word in Uitkomsgebaseerde Onderwys.

*Your co-operation in this regard is duly praised. The results of this research will be utilised in the compilation of a curriculum framework for the critical elements of Education for Peace. The most important outcomes of each one will be indicated. This framework can be utilised by educators in Outcome Based Education.*

**DANKIE/THANK YOU**



---

**BYLAE B1**


---

- Navorser: Die instelling van Kurrikulum 2005 het gepaardgegaan met talle veranderings ten opsigte van die kurrikulum. Hoe ondervind u persoonlik die veranderinge in die onderwys?
- Respondent: Die kinders is nou meer vrylik, hulle praat meer vrylik en hulle is nie meer bang vir jou nie en daar het nogal heelwat verander van die ou na die nuwe toe. Jy is meer vry ook om dinge te doen soos jy dit wil hê. Daar is nou nie meer 'n leerplan wat sê jy moet daai spesifieke ding doen nie. Jy stel eintlik jou eie kurrikulum op.
- Navorser: Die verskuiwing na leer areas, bied nou meer ruimte vir ander aspekte soos bv. "life skills". Hoe ondervind u hierdie aspek in u klas?
- Respondent: Dit werk nogal baie beter. Jy verstaan die kind beter en jy sien ook waar is die kind se behoeftes. So daar is nou kans om ander goed te doen.
- Navorser: Wat sou u reken is die belangrikste implikasie van uitkomsgebaseerde onderwys vir uself sowel as vir die kinders?
- Respondent: Die kinders is meer betrokke en jy moet baie meer voorbereiding doen en jy moet baie naslaan werk doen en dit is nogal lekker. Ek het nog nooit so baie in die biblioteek gelê soos ek nou gelê het nie.
- Navorser: Kulturele diversiteit vorm vandag deel van die klaskamersituasie. Hoe beïnvloed dit u normale daaglikse prosedure? Is daar kulturele diversiteit?
- Respondent: Nee, hulle aanvaar dit. Dis deel van hulle godsdienste. Daar is niks konflik nie. Vroeër was daar ouers gewees wat gesê het dat hulle bv oë toe moet maak as hulle bid, ons maar ons het geglo as die kind nie sy oë wil toemaak nie, ons forseer hom nie. Dit is nou iets van die verlede.
- Navorser: As in mens kyk na die huidige Suid-Afrikaanse opset, dan word daar op talle gebiede gestreef na die oplossing van geweld en misdaad. Hoe word hierdie probleem in u skool gehanteer?
- Respondent: As ons nou hoor van iemand wat dood is dan praat ons daaroor en sê wat hulle nou kan doen om dit te bekamp. Nou nie eintlik die misdaad nie, maar dit alkohol. Dit het ons baie probleme mee en praat altyd daaroor en of hulle wil lyk soos die ouers en die klomp teen die draad, hoe hou hulle daarvan. Soos gister toe is die polisie nou hier en toe staan almal by die draad. Toe sê ek kom weg van die draad en moenie hulle so aankyk nie. So, ons spreek dit aan.
- Navorser: Wat is die grootste probleme wat julle ondervind?
- Respondent: Alkohol en dwelms. Tot in Graad 2 is daar ook al kinders wat dwelms gebruik. Dit is tragies en die ouers gee die geld en die ouers weet ook die kinders gebruik dit, maar dit maak nie eintlik veel saak nie.
- Navorser: As ons kyk na die land in die algemeen, Suid-Afrika. Hoe beskou u die land? Is dit 'n vreedsame land?



- Respondent: Nee, dis nie vir my vreedsaam nie want die meer geweld. As jy die televisie aansit en as jy orals koerante oopslaan is die geweld en geweld en 'n mens raak bang en bekommerd.
- Navorser: Wat dink u is die struikelblokke in die pad van 'n vreedsame lewenswyse in Suid-Afrika.
- Respondent: Die mense het te veel regte en almal maak net staat op hulle regte wat hulle het.
- Navorser: En in die skool, spesifiek in u klas? Hoe los u die probleme op tov konfliktsituasies?
- Respondent: Nee, ek spreek die kind aan en as ek moet dan laat ons die ouer ook inkom om dit op te los. Maar by die kleintjies is dit nie so erg nie, meer by die groot kinders.
- Navorser: Hoe reageer u self as onderwyser in konfliktsituasies binne en buite die klas?
- Respondent: Ek raak histeries en ons tree op en ons slaan. Ons gebruik nog die ou manier van slaan. Ons het nog nie daai probleem dat die ouer bel, party bel en dan sê ons ook maar net ons storie en baie voel die kind moet geslaan word.
- Navorser: Met watter tipe konflikte word die kinders in die klas mee gekonfronteer?
- Respondent: Hulle baklei baie onder mekaar. Dit is alles goed wat hulle by die huise sien. Jy kan sien die speletjies wat hulle buite speel, hulle skop en trap en sulke goed.
- Navorser: Dink u die leerlinge in die klas kan 'n verskil maak in die handhawing van vrede, die skepping daarvan en watter moontlike bydraes kan hulle lewer?
- Respondent: As hulle van die begin af geleer het wat verkeerd is en hulle word gestraf, dan dink ek sal daar meer vrede wees. So jy moet optree.
- Navorser: Beskou u 'n program oor Opvoeding vir Vrede as noodsaaklik?
- Respondent: Ja.
- Navorser: Dink u dit sal kan inpas binne die leerareas?
- Respondent: Ja, dit sal werk. By elke program wat jy het, kan jy dit inbring.
- Navorser: Watter inhoude of temas beskou u moet deel vorm van so 'n program?
- Respondent: Kyk, as jy nou die tema het van die kind self, daar kan mos samewerking wees, wat hulle met hulle ouers werk, ens. Respek vir ander. Ons het mos nou 'n tuintjie en dis vir my so wonderlik. Elke oggend herinner hulle my ons moet gaan kyk ons tuintjie. Hulle is so oor, daai is my plantjie, en die een het gesê juffrou die mol het my plant opgevrete, hy is teleurgesteld en toe het ons vandag weer vir hom 'n plantjie gaan plant, en toe het hy gesê hy gaan kyk of die mol hom nie weer geëet het nie. Die ander kinders kom krap nogal nie want hulle weet met juffrou Davids se goed krap ons nie.
- Navorser: Watter vaardighede sal aan die leerlinge oorgedra kan word?



- Respondent: Liefde vir mekaar, samewerking, respek vir mekaar.
- Navorser: Dink u dat die kinders hierdie ondervinding positief kan gebruik in hulle lewe?
- Respondent: Ja, hulle glo mos dit wat juffrou sê is wet en as dit 'n positiewe ding is wat jy vir hom geleer het dan sal hy dit onthou.
- Navorser: Hoe sal die onderwyser die kind kan laat besef dat hy 'n rol het om te vervul as vredemaker?
- Respondent: As die juffrou ook een is wat vrede self handhaaf, dan sal hulle mos ook opkyk na die juffrou. Juffrou het nou regverdig opgetree ens.
- Navorser: Watter onderwysmetodes kan die onderwysers gebruik om die tipe vaardighede aan leerlinge oor te dra?
- Respondent: Deur vir hulle in groepe te laat werk met hulle maats en dit dan afwissel sodat hulle nie altyd dieselfde maat het nie. Die twee wat nie lekker met mekaar oor die weg kom nie, vir hulle twee ook met mekaar laat werk.
- Navorser: Is u gewillig om 'n persoonlike bydra te lewer vir die verkryging van vrede in die huis, skool, gemeenskap asook die natuurlike omgewing en hoe sal u die verandering teweegbring?
- Respondent: Ja ek is gewillig. Deur jou lesse aanbiedinge, vreedsaam as moontlik te maak en minder te baklei. Eerste by myself te begin en minder te baklei ook.
- Navorser: Baie dankie.

---

## BYLAE B2

---

- Navorser: Die instelling van Kurrikulum 2005 het gepaard gegaan met talle veranderings tov die kurrikulum. Hoe ondervind u persoonlik die veranderinge in die onderwys?
- Respondent: Ek vind die verandering baie goed, selfs die stadige outjies vind baat ook by die kurrikulum en van die ou dinge het ons natuurlik nog bygevoeg by die kurrikulum. Ons kan nie van dit ook weglaat nie, maar dis baie interessant.
- Navorser: Daar is 'n verskuiwing van vakke na leerareas. Leerareas gee ruimte vir ander essensiële onderwerpe, bv lewensvaardighede. Hoe ondervind u hierdie aspek?
- Respondent: Ek ondervind dit baie interessant want die outjie wat nou nie baie akademies ingestel is nie, vir hom is daar ook nou 'n plekkie en hy kan meer sy kreatiewe denke ook gebruik en praktiese dinge wat hy ook kan skep en maak. So vir hom is daar ook nou 'n plek.
- Navorser: Wat sou u sê is die belangrikste implikasie van uitkomsgebaseerde onderwys vir u sowel as vir die kinders?
- Respondent: Dat die onderwyser deeglik voorbereid moet wees om die inligting aan die kinders oor te dra en ook 'n deeglike studie van die spesifieke vak of onderwerp moet maak. Ons kan saam dinge uitvind wat ons nie voorheen



nou sommer net hier uit die boek ge lees het nie. Die kind sal jou ook soms lei om baie interessante velde te ontdek. Die kind geniet dit om prakties ook saam te werk en as 'n groep saam dinge uit te vind.

Navorser: Kulturele diversiteit vorm vandag deel van die klaskamersituasie. Hoe beïnvloed dit u daaglikse prosedure?

Respondent: Die kind ondervind eintlik respek vir alle gelowe want niemand s'n word afgekraak nie en hy voel sy kultuur het ook 'n deel in die klas.

Navorser: Hoe aanvaar die kinders dit in die klas?

Respondent: Dit word goed deur die kinders aanvaar.

Navorser: In die huidige Suid-Afrikaanse opset word daar gestreef na die oplossing van geweld en misdaad. Hoe word hierdie probleem in u skool gehanteer?

Respondent: Die kinders word gestraf wanneer hulle dit verdien. Ons roep ook ouers in wanneer die saak reg handuit ruk.

Navorser: Watter tipe probleme ondervind u in die skool?

Respondent: Meestal die misbruik van drank en dwelmmiddels asook huislike omstandighede waar die kinders ook baie dinge ondervind en moet ervaar wat miskien nog nie eers, jy nie altyd kan dink 'n kind op daardie ouderdom dit moet ervaar nie. Hy sien baie dinge wat onvanpas is.

Navorser: Wat doen die skool in verband met hierdie probleme? Hoe help hulle op hierdie gebied?

Respondent: As ons agterkom dat 'n kind miskien gemolesteer word of hy kom vorendag en praat met ons, dan sal ons maatskaplike hulp inroep vir die kind of ons skoolsielkundige sal ons ook nader in dié verband waar die kind miskien meer veilig voel om te gesels met iemand vreemd as met ons wat elke dag met hom werk.

Navorser: Beskou u Suid-Afrika as 'n vreedsame land? Indien u antwoord ja of nee, kan u net redes verskaf?

Respondent: Nee, definitief nie. Jy moet oral jou deure sluit en ysterhekke aansit. Baie onveilig.

Navorser: Wat dink u is die belangrikste struikelblokke in die pad van 'n vreedsame lewenswyse in Suid-Afrika.

Respondent: Ja, daar is seker baie kinders wat afgestudeer is wat nie 'n werk het nie en wat leegloop en daaruit begin die storie van stelery en geweld. Die kind het nie reg 'n plek in Suid-Afrika of in sy omgewing nie. Hy kan nie reg uitleef in dit wat hy gestudeer het nie.

Navorser: Hoe reageer u as onderwyser in konfliktsituasies binne en buite die klaskamer?

Respondent: Ek raak baie kwaad, verloor soms my humeur. Jy moet jou soms knyp om tot die werklikheid terug te keer as dinge nou regtig handuit ruk.

Navorser: Met watter tipe konflikte word die kinders in die klas mee gekonfronteer?



- Respondent: Meestal gaan dit oor afguns op die plaas onder mekaar. Huislike omstandighede van mense op die plaas wat saamwoon en die kinders bring dit saam skool toe. Soms is dit nie eers onder die kinders self nie maar onder hulle ouers tuis, maar hulle trek dit vir hulle ook aan en bring dit saam skool toe en baklei die storie uit by die skool of langs die pad.
- Navorser: Dink u die leerlinge in die klas kan 'n verskil maak in die handhawing van vrede, die skepping daarvan en watter moontlike bydraes kan hulle lewer?
- Respondent: Hulle kan definitief 'n verskil maak vir vrede in Suid-Afrika, want dis 'n tipe kind wat meer blootgestel is aan baie ander dinge, bv televisie.
- Navorser: Beskou u dit as noodsaaklik om 'n program oor Opvoeding vir Vrede aan te bied binne u leerareas?
- Respondent: Ja, definitief. Dit sal vir die leerder sowel as die opvoeder baie beteken.
- Navorser: Watter inhoude of temas moet na u mening deel vorm van so 'n program?
- Respondent: Dat die kinders respek moet hê vir mekaar en teenoor die onderwyser ook, dat daar liefde moet wees.
- Navorser: Watter spesifieke vaardighede sal die leerlinge uit daardie spesifieke aspekte kry?
- Respondent: Respek vir sy medemens, ander se eiendomme te respekteer, om daar waar hy woon ook vrede te skep – in hulle huis te begin.
- Navorser: Dink u dat die leerder sal hierdie ondervinding positief kan gebruik in hulle lewe?
- Respondent: Ja, definitief.
- Navorser: Hoe kan die onderwysers die leerders laat besef dat hulle 'n rol het om te vervul as vredemakers in die alledaagse lewe, en dat hulle moet leer om daarvolgens te lewe?
- Respondent: Die voorbeeld wat die onderwyser aan hom kan voorhou as ons teruggaan na die Bybelse tyd, die ou dinge terugbring, die huisgodsdiens is waar dit sekerlik moet begin.
- Navorser: Watter onderwysmetodes kan die onderwyser aanbied om leerders te help om konflik op 'n vreedsame wyse op te los?
- Respondent: Seker soos tienergroepe of jeuggroepe skep en vir hulle aktiwiteite saam te laat doen.
- Navorser: Is u gewillig om 'n persoonlike bydra te lewer vir die bereiking van vrede in die huis, skool, gemeenskap asook die natuurlike omgewing en hoe sal u 'n verandering teweegbring?
- Respondent: Ek sou graag deel wou vorm van vrede in ons land en in ons gemeenskap spesifiek. Dat ons 'n groepie onderwysers moet wees wat onder ons skoolkinders net kan werk om in te gaan, besoeke te gaan aflê by hulle huise om meer uit te vind waaroor die kinders ontevrede is, hoe



hulle huislike omstandighede daar uitsien, sal ek regtig 'n bydrae wil lewer tot daardie aspek.

Navorser: Baie dankie.

---

### BYLAE B3

---

Navorser: Die instelling van Kurrikulum 2005 het gepaardgegaan met talle veranderinge tov die kurrikulum. Hoe ondervind u persoonlik die veranderinge in die onderwys?

Respondent: Kyk vir ons, soos ek wat nou al vir 20 jaar skoolhou, was dit vir my 'n baie, baie moeilike aanpassing in die sin dat, ek het gevoel dat dit wat ons gedoen het al die jare het vir die kinders 'n baie goeie grondlegging gegee en ons is nou al drie jaar besig in die grondslagfase met die kurrikulum en soos ek nou agtergekom het hierdie jaar, daar is nog baie leemtes in my leerlinge se vordering en hoe nader ons aan die einde van die jaar kom. Miskien lê die probeem by ons as onderwysers self, omdat dit so moeilik is vir ons om aan te pas by die verandering en die ontwikkeling van die kind in sy totaliteit. Dit voel vir my daar is so baie dingetjies wat die kind tekortkom om met sy ander graag aan te gaan, maar nou weet ons met die kurrikulum is daar nie meer beperkte grenslyne, wat sê tot sover en nie verder nie, en omdat ons as onderwysers – ek praat maar nou omdat ons met mekaar gesels en dan tel 'n mens op by die ander mense dat ons nog so geheg is daaraan dat Graad Een dit moet ken en Graad Twee moet dit ken, ens en nou is dit vir ons moeilik om die kind, as die kind na jou toe kom en jy vind uit maar die kinders ken nie dit nie en die kinders ken nie dat nie, dan voel dit so asof jy kan oorboord gaan en jy kan skreeu en sê wat is verkeerd en wat het die juffrou verkeerd gedoen in die vorige klas of so iets van die aard. Soos ek nou vandag ondervind het. Hier's 'n outjie wat nou hier deur my vingers geglip het wat ek nou eers agterkom die kind herken nie haar getalle nie. Sy moet 'n telkaart voor haar hê om te kan sien hier's een en daai getal is nou daai en nou voel dit vir my ons hardloop nou met die kurrikulum te vinnig en dat ons met die basiese dinge nou nagelaat word.

Navorser: Daar is 'n positiewe verskuiwing na ander essensiële onderwerpe. Hoe ondervind u hierdie aspek?

Respondent: Ja, dit is nogal vir ons 'n uitdaging, vir my persoonlik om nou meer areas aan te raak. Waar ek nou bv in die verlede Gesondheidsopvoeding gedoen het, dan doen ek nou net daai ding. Maar nou kan ek die ander leer areas saamtrek en dan nou kan 'n mens lekker uiting gee aan jou kreatiwiteit, ens.

Navorser: Wat sou u reken is die belangrikste implikasie van uitkomsgebaseerde onderwys vir uself sowel as vir die kinders?

Respondent: Ek voel dalk het ons te vinnig beweeg daarin. Daar was nie genoeg tyd vir opleiding gegee nie. Kyk, toe ons op Kollege was het ons dit geleer wat ons nog al die jare doen, en toe die kurrikulum geïmplementeer word het ons dit gedoen in 'n paar maande se tyd. Met die gevolg is dat dit wat jy



doen by 'n kursus en dit wat jy kom doen by jou skool, kyk nou werk jy met jou leerlinge, dit ondervind 'n mens nie dieselfde nie en ek dink dalk was dit te hastig geïmplementeer of daar was nie genoeg, daar was gesê is nou 'n proeflopie maar toe ons ons oë uitvee, toe is dit die ware ding. So daar was nie tyd vir ons om regtigwaar terug te gaan en te gaan gesels daaroor nie en kyk wat is die voordele en wat is die nadele nie. Ons moes, is eintlik gedwing, om verder te gaan.

Navorser: Kulturele diversiteit vorm vandag deel van die klaskamersituasie. Hoe beïnvloed dit u normale daaglikse prosedure?

Respondent: Ek het in die begin van die jaar 'n outjie gehad, 'n swart leerling, en die leerling kon glad nie Afrikaans en Engels praat nie. Hy kon net Xhosa praat en ek kan glad nie Xhosa praat of verstaan nie. Met die gevolg is dat daai leerling het baie min vordering gemaak en ek was so gefrustreerd met die leerling omdat hy later skool toe gekom het en dan het hy geslaap in die klas omdat hy nie vir my verstaan nie en ek nie vir hom verstaan nie. Toe het ek nou maar die ouers laat kom en vir hulle verduidelik en vir hulle gevra of hulle dit nou nie maar wou oorweeg om vir hom in 'n Swart skool, want ek voel die jaar loop aan en hy sal dit nie maak nie, omdat daar 'n kommunikasieprobleem tussen ons is, en die ouers het so gedoen. Ek bly in kontak met hulle en die outjie vorder baie mooi by die Swart skool omdat dit sy moedertaal is, want die vereiste is dat die kind moet onderrig word in sy moedertaal en ek was nie bevoegd gewees om dit te doen nie. So dit skep nogals 'n probleem, veral waar daar kinders is wat kan Afrikaans praat of Engels praat. Met daardie leerlinge kan ek werk. Ek het al in die verlede so gehad, maar in hierdie spesifieke geval was dit vir my regtigwaar 'n groot kopseer gewees.

Navorser: Hoe aanvaar die kinders dit in die klas?

Respondent: Die kinders het meer selfvertroue, 'n mens sal amper sê party van hulle is 'n bietjie verwaand, maar ek dink dit moet so wees. Die kinders het nou, as 'n mens so terugkyk 20 jaar gelede hoe die kinders daar gesit het en jy staan voor en jy rammel alles af en hulle doen wat jy sê, en vandag is dit, die kind lei vir jou in watter rigting jy moet beweeg en wat jy moet doen en dit verbaas jou om te sien hoe baie die kinders ken en as ek dit kan vergelyk met jare terug hoe baie het ons ons kinders teruggehou omdat ons nooit vir hulle die geleentheid gegee het om te eksperimenteer, om uiting te gee aan wat hulle ken.

Navorser: Die kulturele verskille tussen die kinders. Hoe aanvaar hulle dit?

Respondent: Daar is geen probleme nie. Hulle kom goed saam, hulle speel lekker saam en godsdiensgewys moes hulle met alles. Daar is nie probleme wat dit betref nie. Die kinders kom baie goed oor die weg.

Navorser: As in mens kyk na die huidige Suid-Afrikaanse opset, dan word daar op talle gebiede gestreef na die oplossing van geweld en misdaad. Hoe word hierdie probleem in u skool gehanteer?

Respondent: Ons probeer baie praatjies inkry, mense om die kinders toe te spreek ivm hierdie probleem maar dit is 'n groot kopseer want dit is moeilik met die hierdie kinders. Hulle kom uit hulle omgewing waar geweld en misdaad



elke dag plaasvind en as jy kan luister hoe die kinders met oorgawe kan vertel wat daar gebeur het, is dit moeilik omdat hulle aanvaar dit moet so wees, dit is reg. So 'n mens sukkel maar want hulle is ook aggressief, die leerlinge self.

Navorser: Beskou u Suid-Afrika as 'n vreedsame land? Indien ja of nee, kan u asseblief redes verskaf?

Respondent: Wel as 'n mens kyk na die televisie dan weet jy nie of jy kan sê dis vreedsaam nie. Dit is elke dag geweld en koerante is geweld en daar is net baie dinge wat elke dag plaasvind, moorde, ens, dat jy koue rillings kry as jy daaraan dink.

Navorser: Wat dink u is die belangrikste struikelblokke in die pad van 'n vreedsame lewenswyse in Suid-Afrika.

Respondent: Wel ek dink dis die dissipline by die huis, die ekonomiese omstandighede, werkloosheid en al daai dingetjies wat veroorsaak dat die geweld plaasvind en dat daar nie 'n oplossing gevind kan word nie.

Navorser: Hoe reageer u self as onderwyser in konfliktsituasies binne en buite die klas?

Respondent: Kry maar die twee partye bymekaar en gesels, hoor die een die ander een uit om te hoor wat gebeur het en dan daarna probeer ek maar deur 'n Bybellessie wat altyd baie goed te pas kom om vir die leerlinge die waardes aan te leer en te sê 'n mens doen nie so nie en jy moet werk daarvolgens.

Navorser: Met watter tipe konflikte word die kinders in die klas mee gekonfronteer?

Respondent: Wel, ek het nou Graad Een en wat nou meestal gebeur is dat die een spot die ander een of die een neem die ander een se pen af. Soos gister het een van die outjies geskryf en toe het die een meisie aan hom geraak om iets te sê, toe gryp hy net 'n liniaal en slaan die meisie op haar wang dat die sny daar lê. Toe ek vir hom konfronteer daarvoor toe sê hy net sy het eerste begin. So dis klein dingetjies en die kinders staan glad nie terug nie. Hulle staan bors aan bors met mekaar. Soos ek gesê het vir hulle moet dit so wees. Ek moet die ander een ook terugslaan as hy slaan. Maar dis baie klein dingetjies wat gebeur in die klas en so aan.

Navorser: Dink u die leerlinge in die klas kan 'n verskil maak in die handhawing van vrede, die skepping daarvan en watter moontlike bydraes kan hulle lewer?

Respondent: Ja, ek dink hulle kan definitief 'n verskil maak met die regte leiding en die geleenthede wat 'n mens vir hulle kan aanbied om te sien dat hulle kan besef dat daar waardes in hulle steek en hoe hulle dit kan oordra wanneer die geleenthede gegee is, sal dit hulle emosioneel sterk maak en selfbeeld verbeter en so sal ons 'n beter kind en jongmens kry.

Navorser: Beskou u dit as noodsaaklik om 'n program oor Opvoeding vir Vrede aan te bied binne u leer areas?

Respondent: Ja, definitief. Partykeer juis omdat ons kinders kom uit die omgewing sal dit goed wees vir hulle om te kan sien hoe 'n mens sekere dinge kan



doen en dan kan hulle self later met hulle eie idees na vore kom – hoe hulle graag dit wil hê.

Navorser: Watter inhoude of temas voel u moet deel vorm van so 'n program?

Respondent: Wel, ek sou sê 'n mens kan vir die kleurlinge geleentheid gee om klein opvoerings te hê wat hulle self saamgestel het oor twee leerlinge wat in 'n bakleiery betrokke raak en hoe hulle weer vrede gemaak het met mekaar, of hulle kan 'n sangstukke, gediggie, sinnetjies skrywe oor 'n tema wat jy vir hulle gee, of jy kan vir hulle vra om 'n prent te skets oor hoe hulle graag wil sien hoe maatjies met mekaar moet lewe, ens.

Navorser: Watter vaardighede sal die leerlinge uit daardie spesifieke aspekte kry?

Respondent: Hulle sal leer hoe om met mekaar te leef, die regte maniere hoe om met mekaar te kommunikeer. Hulle kan leer hoe om te skryf, gediggies te skryf, en liedjies te komponeer, dansies miskein. Selfvertroue te hê om te praat, nie om skaam te wees nie, ens.

Navorser: Dink u dat die leerder sal hierdie ondervinding positief kan gebruik in hulle lewe?

Respondent: Ja, die leerlinge hou daarvan om te eksperimenteer en hulle hou daarvan om te "perform", so hulle sal dit kan gebruik want dit wat hulle leer in die skool of waar ookal, Sondagskool, dit kan hulle na buitetoë uitdra en van hulle beter mense maak.

Navorser: Hoe kan die onderwysers die leerders laat besef dat hulle 'n rol het om te vervul as vredemakers in die alledaagse lewe, en dat hulle moet leer om daarvolgens te lewe?

Respondent: Ek dink die optrede van die onderwyser in die klas, hoe hy met hulle praat en hoe hy konflik hanteer laat die kinders opkyk na die onderwysers, sal hulle sien hulle hou daarvan en as hulle daarvan hou sal hulle dit probeer, veral die kinders in die graad grondslagfase. Hulle hou daarvan om vir juffrou te naboots en so sal hulle dit kan oordra.

Navorser: Watter onderwysmetodes kan die onderwyser aanbied om leerders te help om konflik op 'n vreedsame wyse op te los

Respondent: Soos ek gesê het, hulle kan vir die leerder die geleentheid gee om in kleiner groepies vir hulle 'n opdragte te gee en dan kan hulle self bymekaar uitwerk maniere of ietsie saamstel en dan kan hulle dit demonstreer vir die ander maatjies en so kry 'n mens 'n hele aantal maniere of lessies daaruit vir die leerlinge om te leer.

Navorser: Is u gewillig om 'n persoonlike bydra te lewer vir die bereiking van vrede in die huis, skool, gemeenskap asook die natuurlike omgewing en hoe sal u 'n verandering teweegbring?

Respondent: Ja, ek persoonlik voel ek het al, al is dit 'n minimale bydra wat ek hier lewer, en ek voel ek sal dit kan doen, as ek dit nie alreeds klaar doen nie. 'n Mens weet mos nou nie as niemand vir jou kom sê as jy dit doen nie. Ek voel ek sal en ek hou van leerlinge en dit is hoekom ek die beroep gekies het en omdat ek graag vir ander mense van hulp wil wees en as ek 'n voorbeeld kan stel dan sal ek dit doen.



Navorser: Baie Dankie.

---

**BYLAE B4**

---

Navorser: Die instelling van Kurrikulum 2005 het gepaardgegaan met talle veranderings tov die kurrikulum. Hoe ondervind u persoonlik die veranderinge in die onderwys?

Respondent: Ek vind dit baie uitdagend. Ons het alreeds begin om te eksperimenteer aan 2005. Wat vir my baie verduidelikend is is die wegbeweeg van die kennisbenadering van die vorige paar dekades, nuwe fokusse op houdings en waarde instellings en gesindhede. Daar is baie nuwe geleenthede vir ons geskep. Ons het bv hierdie jaar begin met klasonderwys van alle klasse in die senior fase, waar ons in die verlede vakonderwys gehad het. So dis vir my vreemd om al die vakke te doen waar ons in die verlede net gespesialiseerde vakke gedoen het. Ek het bv Duits, Afrikaans, ... en Kuns, alhoewel in die verlede het ek 'n hele paar ander vakke aangebied. Eintlik is daar geen vak nou wat vir my vreemd is nie, maar dis die heel eerste keer dat ek ?. Ek het toe ek begin onderwys gee het, klasonderwys gehad, so ek ken die klasonderwys opset, so dis seker nou na 20 jaar dat ek nou weer terug is na klasonderwys toe. So dis nogal vir my vreemd om al die vakke in die klas self te doen.

Navorser: U sluit nou eintlik aan by Vraag 2 wat sê daar was 'n wegbeweging van vakonderwys na leerareas, en die leerareas gee nou weer ruimte vir ander essensiële aspekte soos bv lewensvaardighede. Hoe ondervind u hierdie aspek?

Respondent: Op die stadium het ons nog nie heeltemal beweeg in die rigting van leer areas nie, ons het nou maar klasonderwys met vakke. Waar hy meer sinvol raak dink ek is maar die vakke word baie meer effektief met mekaar geïntegreer. Wetenskap en Handwerk, daar is nou nie meer Handwerk nie maar waar hulle magnetisme of elektrisiteit in altwee gedoen het, hoef ons nie nou meer dieselfde goed te herhaal nie, en dan dink die kinders dis verskillende goed as hy dit in Handwerk hoor. Nou het ons nie meer daardie soort probleem nie. Jy kan nou Aardrykskunde baie meer sinvol integreer in Wetenskap en al daardie soort goed. Ons het nou nog nie begin om vir hulle leer areas te noem soos Menslike- en Sosiale Wetenskappe nie, maar ons begin om die inhoud te laat aansluit by 'n groter, wat ons noem die fase organiseerders.

Navorser: Wat sou u sê is die grootste of belangrikste implikasie van uitkomsgebaseerde onderwys vir u sowel as vir die kinders?

Respondent: Wel, soos ek in die begin gesê het, die groter klem wat geplaas word op houdings en waardes. Iets wat nog nooit vantevore 'n rol gespeel het in ons onderwys nie. Daai was maar toevallig en het maar gekom deur wat hulle genoem het Voorligting in daai tyd en in Bybelonderrig en so aan. Maar nou in alle leer areas speel houdings en waardes 'n belangrike rol. So daai is vir my die grootste klemverskuiwing. Ook bv het vaardighede in die verlede 'n baie weinige rol gespeel. Al wat van die kinders verlang is is



om 'n klomp kennis te weergee en deesdae skenk ons baie meer aandag aan vaardighede en die ontwikkeling daarvan.

Navorser: Kulturele diversiteit vorm nou so deel van die klaskamersituasie. Hoe beïnvloed dit u daaglikse ?

Respondent: Ongelukkig baie weinig want ons het maar een of twee kinders uit 'n ander kultuur in ons klasse en teen die tyd wat hulle in Graad 7 kom is hulle al so opgeneem in ons kultuur. Daar is bv een outjie in my klas wat Xhosasprekend is, maar hyself kan nie Xhosa reg praat of lees nie. So hy is eintlik heeltemal vervreemd van sy eie kultuur. Hy is heeltemal opgeneem in ons kultuur. Ons het aan die begin van die jaar probeer om so 'n paar Xhosa woorde aan te leer en te groet, maar dit het maar gou gestop want hy kon nie vir ons goeie leiding gee in daardie rigting nie. So as ek nou moet sê ons neem hulle kultuur in ag, dan gaan ek lieg.

Navorser: Die kinders self teenoor mekaar, hoe beïnvloed dit vir hulle?

Respondent: Ek dink hulle kom al so lank met mekaar aan dat nie vreemd is om 'n kind van 'n ander kultuur te hê nie. Om die waarheid te sê die outjie wat in my klas is, is ook hoofseun van die skool en dis 'n swart outjie, maar hulle het hom al totaal aanvaar as deel van die groep. Dit word nie eers gesien dat hy van 'n ander kultuurgroep is nie. Ek weet nie eers of hy homself sien as deel van 'n ander kultuurgroep nie, so volledig het hy al deel geword van ons opset hierso.

Navorser: In die huidige Suid-Afrikaanse opset word daar op talle gebiede gestreef na die oplossing van geweld en misdaad. Hoe hanteer u hierdie probleem op uself?

Respondent: Ek kan net sê wat ons behoort te doen en nie wat ons doen nie want hierdie goed verskil baie dikwels. In geweldsituasies, in die verlede was die gebruik taamlik om die outjie self geweld aan te doen. As hy nou iemand anders geweld aandoen dan gee jy hom 'n pakslae. Ek probeer maar, omdat ek 'n ou hand is, om nou nie so baie te slaan nie maar tot hulle menslikheid te spreek. Daar was nou die dag 'n outjie in die klas, twee outjies het met mekaar baklei, en ek het vir hulle gesê was nogal trots op hulle want hulle het baklei oor 'n boek. Die een wou die boek gelees het en die ander een wou nie die boek gegee het nie. Toe het van die ander span tussenbeide getree was om vir die wat tussenbeide getree het, ek het hulle probeer ophemel en gesê hoe trots ek op hulle is want die tyd toe ek nie in die klas was nie, dat hulle daardie belangrike rol gespeel het. Die outjies wat baklei het het dit nie so gesien nie. Die een net gesê hy het vir hom hier vasgehou. Ek het toe nie een van hulle geslaan of iets van dié aard nie, want uiteindelik gaan ek net weer daardie optrede versterk as ek self met geweld optree. Ek het nou die dag gehoor op die TV daai Rabi sê daar: "A Rabbi's best sermon is the way he lives his life". So as ek geweldig gaan optree dan gaan hulle ook glo hulle moet ook so optree, so ek probeer maar so min as moontlik slaan.

Navorser: Hoe beskou u Suid-Afrika? Is dit 'n vreedsame land? Indien u antwoord ja of nee sê kan u net redes verskaf.



- Respondent: Hy is 'n baie opsigte nie 'n vreedsame land nie, maar ek dink dit het hoofsaaklik te doen met die balans tussen die wat het en die wat nie het nie, Die wat nie het nie is so baie dat hulle probeer baie dikwels om met geweld te neem wat hulle nou nie het nie. Of ons hulle daarvoor moet blameer of nie, dis 'n ander saak.
- Navorser: Wat sou u sê is die belangrikste struikelblokke is in die pad van 'n vreedsame lewenswyse.
- Respondent: Ek wens ek het werk vir almal. Werk vir almal is seker die beginpunt. As ons hulle almal by die punt kan kry waar hulle vir hulself kan werk skep ook. Baie mense glo jy het kapitaal nodig om 'n werk aan die gang te sit, maar as ons hulle net by die punt kan kry wat hulle besef dat die vaardighede wat hulle het, stel hulle in staat om geld te verdien, dan hoef ons nie so 'n klomp mense te hê wat "parallized" is ... . Dit is 'n probleem.
- Navorser: Hoe reageer u self in konflik situasies binne of buite die klas?
- Respondent: Ek weet nie, ek is 'n baie "even tempered" persoon. Ek raak nie gou opgewonde nie. Baie keer raak mense om my opgewonde dan is ek rustig. Ek weet as iemand obstinaat is om nie met daardie persoon te argumenteer nie, dan raak ek maar stil en ek sê niks en as die gesprek dan nou klaar is dan sal ek my inset lewer, maar wanneer die ander persoon bereid is om te luister. Dikwels is dit nie so nie. Soos nou die dag toe dié twee outjies baklei het met mekaar het ek nou die een uit die situasie uitgeneem. Ek was besig om sertifikate te druk vir die hele skool, toe is ek nou in die komperkamer besig en hulle was in die klas. Dit is nou waar die probleem begin het. Toe bring ek nou die een outjie saam met my want ek moes nog 'n paar klaarmaak. Dit was Dinsdag en die goed was vir Dinsdagaand gewees. Maar in elk geval toe bring ek nou die outjie saam met, maar hy was hewig ontsteld en het gehuil en alles – hy was 'n groot klong – en hy was nou so onregverdig behandel. Ek het nie met een van hulle in die klas gepraat nie, en het net vir daardie klong gesê: "Kom saam met my" en ek het hom hier laat sit totdat hy rustig geraak het en totdat hy bereid was om te luister en toe het ek maar eers vir hom gevra wat is nou die storie. Toe hoor ek nee dis nou oor 'n boek en so aan. Ek dink natuurlik dit was nou meer as 'n boek, maar nou ja. Andersins is ek baie dikwels die persoon wat self probleme skep vir ander mense, want ek sê baie reguit vir die personeel as ek dink hulle het goed nie reg gedoen nie. Gewoonweg het min van hulle die "guts" om my teen te spreek want hulle weet dikwels dit wat ek sê is reg. Baie van hulle het al konflik met my gehad maar ek weet nie hoe om dit te hanteer nie. So ek sê ek skep soms self konflik.
- Navorser: Met watter tipe konflik word die studente by u skool gekonfronteer?
- Respondent: Ek weet nie. Dis dikwels maar 'n soeke na aandag. Die helfte van my klas se kinders bv het net een ouer, en nog omtrent 20% van hulle in die klas het glad nie ouers nie, so dis 'n gedurige soeke na aandag. Dis een van die redes hoekom ek bly is dat ek 'n klas van my eie het, sodat ek soveel meer tyd met hulle kan spandeer, sodat ek weet wat die meeste van hulle se situasies is, alhoewel ek maar nog by min van hulle se huise was, maar ek weet min of meer. So dis dikwels 'n soeke na aandag. Behalwe



die twee wat eergister baklei het, het ek nou weer verneem van twee ander wat gistermiddag baklei het, en in altwee daai gevalle is dit weer gevalle van ouers wat vervreemd is. Die een outjie het so bietjie meer as 'n maand gelede 'n messie in die klas gehad en hulle het baklei, nee, voordat hy die mes gehad het, het hy 'n skêr gehad en 'n ander klong van agter, hy sê hy het dit so gedruk teen hom, maar sy vel was af hierso. Toe het ek hom huius toe gestuur, wat ek nie mag doen nie, want sy Ma bly hieronder. Hy het die volgende dag skool toe gekom sonder sy Ma, toe het ek hom weer huis toe gestuur en toe die derde dag toe stuur ek hom weer huis toe sodat hy kan sien ons is ernstig, toe skryf die Ma nou 'n lang brief en sê maar sy weet self nie hoe om hom te hanteer en al sulke soort goed nie. Dis nou weer daai wrokkigheid van 'n Pa wat nie daar is en kan intree vir hom nie en sulke soort goed. Maar hy het so 'n vreeslike "temper". Hy raak net skielik opvlieënd en dan wil hy die ander bykom, en toe hy nou die messie het toe het ek natuurlik ... . Hy is so 'n outjie wat altyd iemand anders bykom. Dis seker maar hoe 'n mens in die diereryk ook kry. Die een wil mos dominansie hê oor die ander een. ... . Ek het in my klas, baie mense sê hulle kan nie glo – en daar is so ses-sewe stuks van hulle, groot, groot klonge. Die mense sê hulle kan nie glo dat daardie outjies so netjies optree in die klas nie of nie skoorsoek met ander nie want in standerd vier was almal van hulle groot probleme gewees. Dan skryf ek weer toe aan die feit dat ons klasonderwys het en daardie persoon kan vir hulle leer ken, wat hulle nodig het. Dat 'n mens hulle natuurlike vermoëns 'n bietjie kan ontwikkel en hulle kry erkenning daarvoor, dan tree hulle heelwat anders op.

- Navorser: Dink u die jong mense in Suid-Afrika, ek bedoel nou die leerlinge van u klas, kan 'n verskil maak in die handhawing van vrede, die skepping daarvan en watter bydraes kan hulle maak?
- Respondent: Hulle kan 'n bydrae maak deur in die eerste plek nie konfliktsituasies te skep nie en te baklei met mekaar nie, en wanneer daar baklei word, soos daardie outjie daar gemaak het, tussenbeide te tree. Verder dan net bloot deur hulle optrede.
- Navorser: Dink u dat dit noodsaaklik is om so 'n program oor Opvoeding vir Vrede aan te bied binne u leer areas?
- Respondent: Ons het nou nog nie vanuit die perspektief ons onderrig benader nie. Ek dink elke onderwyser sien 'n ander behoefte vir sy klas en het 'n ander fokus vir sy klas. U het mos nou die fokus van vrede. Maar dit is tog 'n behoefte van baie van ons kinders is in situasies waar hulle daaglik konflik sien in die omgewing waarin hy is. So ons moet ook seker 'n omgewing skep waar hy ook vrede kan ervaar en uitleef.
- Navorser: In 'n program vir Opvoeding vir Vrede, wat volgens u mening – watter aspekte moet deel vorm van so 'n program, ek verwys na temas of inhoud?
- Respondent: Seker menswaardigheid, dink ek, die reg om 'n eie mening te huldig, die reg om van mekaar te verskil, goeie kommunikasie. Ek dink daai is seker die basiese elemente.



- Navorser: Watter spesifieke vaardighede sal ons met die aspekte wil oordra?
- Respondent: Ek dink die belangrikste is kommunikasievaardighede, om na mekaar te luister en te probeer verstaan wat die ander persoon sê, want dit wat uit sy mond uitkom is dikwels nie wat hy bedoel nie. Ek dink die belangrikste is ook om te verstaan wat elke kind se omstandigheid is en hoe hy homself uitdruk binne daardie omstandighede, want dit wat hy by die huis sien, dit dra hy net so oor skool toe. So wat vir die een kind aanvaarbaar is, is dalk nie aanvaarbaar vir die ander kind nie. Dis dalk heel gaaf by die huis om sommer net so te kom en iemand anders se boek te vat en aan te loop, maar jy kan dit mos nie in die klas doen nie, 'n ander mens se goed vat en aanloop nie.
- Navorser: Dink u die leerlinge sal hulle ondervinding positief kan gebruik in hulle loopbaan?
- Respondent: As hulle dit kan ervaar as egter ervarings en nie as klaskamer ervarings, wat ook 'n probleem is in ons onderrig, want baie van die situasies in ons klas is nie egte leerervarings, dit is goed wat kom uit handboeke en goed wat nie deel is van die kind se alledaagse lewe nie. Hy ervaar dit nie asof dit iets is wat vir hom van belang is nie. Dis nie "authentic" nie. Ons onderrig is dikwels nagemaakte goed. Om meer egter leerevarings te skep, ja. Die ongelukkig is ons speel nog te veel pophuis in die klas.
- Die kind ervaar nie sy opvoeding as nuttig en bruikbaar nie, of van toepassing op homself nie.
- Navorser: Hoe kan onderwysers die leerders laat besef dat hulle 'n waardevolle rol het om te vervul as vredemakers in die alledaagse lewe, en dat hulle moet leer om daarvolgens te lewe?
- Respondent: Uiteindelik is elkeen se optrede in die klas van belang want as een van hulle skeeftrek dan het dit 'n effek op 'n klomp ander mense. As een van hulle iets verkeerd doen en die ander sien dit. Deur hulle stilbly dra hulle by tot die probleem. So as 'n mens hulle onder die besef kan bring dat die een mens se optrede het 'n hele spinnerakeffek. So as ons almal kan kry om hulle deeltjies by te dra dan kan ons 'n groot ... .
- Navorser: Watter metode sal u gebruik om dit te doen – om elkeen sy deeltjie te laat doen?
- Respondent: 'n Mens kan seker ander laat evalueer en kommentaar lewer. Dit is jou optrede hierso, dit is wat jy glo. Kom ons hoor gou wat sê ses ander mense van jou optrede. So hulle assisteer jou optrede en hulle gee vir jou terugvoering daaroor in 'n tyd wanneer jy reg is om te luister. So 'n mens kan seker dit gebruik.
- Navorser: Enige ander onderwysmetodes wat u kan voorstel vir die onderrig van Opvoeding vir Vrede?
- Respondent: Seker maar navorsing doen oor die geweldsituasie in Suid-Afrika. Kyk watter effek dit op die samelewing het, kyk watter invloed dit op hulle persoonlike lewens het, wat 'n invloed dit op die skool se lewe het en kyk hoe 'n ander soort opset die skool se vooruitgang aanhelp of strem.



- Navorser: Is u gewillig om 'n persoonlike bydra te lewer vir die bereiking van vrede in die huis, skool en gemeenskap asook die natuurlike omgewing en hoe sal u 'n verandering teweegbring?
- Respondent: Natuurlik is ek bereid om 'n bydrae te lewer. Ek dink ek alreeds genoeg, ek hoop so. Ek kan seker net aanhou wat ek reeds huidig mee besig is. Ons sal maar seker "peace marches" moet begin organiseer en sulke soort goed. Miskien onderriggeleenthede, temas probeer kies waar die tema meer prominent in is. Kyk want op die stadium was dit nog nie prominent gewees nie.
- Navorser: Baie Dankie.

---

### BYLAE B5

---

- Researcher: The implementation of curriculum 2005 coincides with many changes in the respect of the curriculum. How do you personally perceive the changes in teaching?
- Responder: I will say it coincided really, there was new methods that were introduced to us and in the middle of it was suddenly the curriculum 2005. But, in some or other places you can see it is correlated but then to someone who has just done something new, it makes you rather confused. Sometimes I was just confused, sometimes demotivated and I would say the lack of support was the main thing that demotivated most of the teachers.
- Researcher: There are learning areas in the place of the subjects. Do you think learning areas give you more room to touch on other essential topics, e.g. life skills?
- Responder: I am still working on how to do each and every learning area each day but I find that maybe I do 2 a day instead of doing all 3. So I would say in a way we are still working on it. If we could to stick to the timetable maybe I could finish all three in one day.
- Researcher: What, according to you, is the most important implication of outcomes based education, for you as well as the children?
- Responder: The fact that the children are encouraged to work on their own, to have their own initiative and for us just to work from what we get from the children. I think that is important.
- Researcher: And for the teachers?
- Responder: Well, it is not clear for me right now because I am still not used to being a facilitator, because I see I am supposed to facilitate but I see myself teaching. But I can get better because one of our subject advisors told us we could divide ourselves to teach in time and facilitate in the same time. When I have done that I will know exactly what to do.
- Researcher: Cultural diversity today forms part of the classroom situation. How does this influence your normal daily procedure?



- Responder: We try to do as much cultural activities as we can. We do the dances and when you listen to them you know which culture ... to encourage that.
- Researcher: Do you have problems between the different cultures in the class?
- Responder: Not really. Maybe that is because they are all African children.
- Researcher: In the current South African situation a solution to crime is sought at all levels. How do you handle this problem in your school?
- Responder: At the school we thought of inviting someone from the police to address the parents, so after that address we agreed together with the parents that if we could draw up a code of conduct for the whole school and then try to adhere to it and encourage parents also, to be part of it. Maybe we could do something about the crime. As you can see the walls out there. One of our teachers got involved in a ... where he was supposed to go into the community and get some children who are not schooling and who are not working, to do something, so I think in a way we are trying.
- Researcher: Do you think South Africa is a peaceful country? If your answer is yes or no, please explain briefly.
- Responder: Right now, no I don't think it is at all, because if it was peaceful we would not have so much crime and even now what worries us is that the crime is taking place right here in our school. If you go around at the back, the fences are broken and what happens is we can see these "tsotsies" coming in and out, in and out. I even saw one trying to grab a child during tuition, so I cannot say it is a peaceful country.
- Researcher: What do you think are the main stumbling blocks that prevent people of different races from living peacefully together in South Africa?
- Responder: Maybe tolerance. If people cannot tolerate each other then they will have problems, because they have to tolerate, they have to understand. There has to be a mutual understanding. You have to understand me, my culture and my traditions so that I can understand yours and then we can live together.
- Researcher: What are the problems why we cannot live peacefully?
- Responder: Maybe if I can't afford to live. Is that a kind of problem? Living situations.
- Researcher: How do you normally react to conflict situations that you encounter in and outside your class?
- Responder: Maybe it is because I am in Grade One. I don't really see conflict situations in my classroom because they are small children. I just take it as light arguments. I try to address that. Like: Why do you fight? and if I see that the fighting persists then I try to create a story out of that.
- Researcher: What type of conflict do you think the young people of South Africa are facing today?
- Responder: I think it is because they are uncertain, because even the ones that are still at school, they are uncertain about their future. They don't know what tomorrow will bring and they are not sure if they will get jobs or if they fall in the category of being ...



- Researcher: Do you think that the young people in South Africa can make a difference in the handling of peace, as well as in the creating of peace and what possible contributions can they make?
- Responder: Maybe if the youth can really see where the crime is taking all these people to. I mean the end results of crime. Right now they see the crime people as their role models, that's the problem and they would like to be like the big guys who have cars and money, but they don't know behind all that being a criminal what it is. That you face jail and what happens in jail, they don't know. They think it is an easy life there. Maybe if they can know. Maybe if they can work together and form clubs and try to be involved in projects that are mainly run by ..., those who are about job creation, art and all that.
- Researcher: Do you regard teaching a program on Peace Education for learners as important?
- Responder: Very important. I think it will have a very positive impact on the learners because now it won't be only me and the other teacher taking them to the office because they misbehave a lot, but they will have something specific to focus on how to create peace within themselves, with others and in the community.
- Researcher: What content or theme according to you must form part of such a programme?
- Responder: Human development, conflict resolutions, acceptable behaviours, how to relate to each other.
- Researcher: Do you think that learners will be able to use this experience in their personal lives?
- Responder: Yes, with encouragement and motivation from either teachers, parent and the community. They will be able to use it in their personal lives.
- Researcher: How do you think teachers can make learners realise that they have a role to play as peacemakers in their daily lives, and motivate them to live accordingly?
- Responder: E.g.: As I teacher I shout sometimes and maybe I need to work on myself, not to shout at them but always to be peaceful with them and whenever they do something that is not right, approach it in a peaceful manner.
- Researcher: What teaching methods can be used by teachers to assist learners to resolve conflict in a peaceful manner?
- Responder: Discussion, discuss it with them, their problems. Encourage them to discuss it with the person next to them or in groups.
- Researcher: Are you motivated to make a personal contribution to peace in South Africa and how will you implement these changes?
- Responder: I could try to make a personal contribution to this country, maybe by forming groups not only at school but maybe where I live, organise the children into groups. Doing cultural activities, some things that could keep



them busy, keep them occupied, so that at the end of the day they could become responsible parent, or citizens at first.

Researcher: Thank you.

---

### BYLAE B6

---

Researcher: The implementation of curriculum 2005 coincides with many changes in the respect of the curriculum. How do you personally perceive the changes in teaching?

Responder: In a positive manner, because for the first time that we are going to have the, not that we didn't have it in the past but now we are going to have a sort of a practical way of teaching because it is learners centeredness, it is no longer teachers centeredness and yet the pupils are going to explore more with this change in the curriculum.

Researcher: You have learning areas now?

Responder: Yes.

Researcher: In learning areas you have more space for other topics like life skills. How do you experience this?

Responder: That one we have not yet started as Grade 4 teachers, but the Grade 7 teachers did go and attend at the workshop. They were still going to report back to us and explain more, but they did just give us an introduction of the learning areas, what is happening, what is expected there, what must we do, but even so we are trying even though it didn't start with, but we are trying to do the similar thing, the relevant thing to those topics because with them we are going to use the way that we say it's language across curriculum.

Researcher: How do you feel about outcomes based education? What is the most important aspect of outcomes based education?

Responder: They are going to help the pupils to discover at an early stage their careers and they are also going to develop them mentally and they are going to give them more opportunities to jobs that they are looking for, and it is going to create more creativity with them and its going to help the teachers to reproduce the pupils skills.

Researcher: Cultural diversity is part of our daily lives. How does this influence your programme in your school?

Responder: Fortunately for us here at this school we don't have a problem with that because we are all Xhosa speaking, so it is not a difficult thing for us. Though we had the Sutu speaking but to us they are not proper Sutu's because they are settled with us and they want to know our language but though we know that we are all Xhosa speakers, we don't dominate them. We do give them chances to do what they know from their culture.

Researcher: And the learners?

Responder: They do co-operate ... and friendly. They don't have any problem with one another.



- Researcher: In the current South African situation a solution to crime is sought at all levels. How do your school handle this problem?
- Responder: We are facing a very serious problem here at our school because this area is very violent. But even though it is violent we are trying by all means to calm them down, because sometimes you are there in the classroom, busy teaching them and you've discovered that two or three boys there are fighting. Then you wonder, why are they doing those things but at the end you will discover that that violence is coming from their homes and that violence is also influenced by the area where they are grown up from but with those we are trying our best, our utmost best to stop them because we are always telling them that if they grow up like that they will never survive in life.
- Researcher: Do you think South Africa is a peaceful country? If your answer is yes or no, please explain briefly why?
- Responder: Yes, I can say South Africa is a peaceful country due to the fact that I've got a ... from our ex-President. If I was him maybe I couldn't just forgive those people who have done so much to me and my family and my people because he suffered a lot but he didn't have a grudge towards those people. He always forgives and forget. But even if he forgives he wants to reconcile with the people to make sure that their differences, people can talk about them and settle down their issues, even if it is painful sometimes to settle down something that you know it happened badly and then that it why I say it is a peaceful country because though we have violence and a lot of crime, I just think those people who are very much violent, they want to disrupt the government that we have because we did have a White man who was a government. I am sorry to say this, but to me I feel very strong that if you ask me this question I must motivate my answer. The government in the past was an autocratic man and that government we did have those people selling drugs, we did have those people who were doing the robberies and those who were gangsters, but now we have a democratic and a free peaceful country. Here comes the people with those things. So to me the whole thing of crime it has something that has got a hidden agenda just to disrupt the government that is extreme.
- Researcher: That is actually the next question. What do you think are the main stumbling blocks that prevent people from living peacefully in South Africa?
- Responder: If there can be job creations, houses for the homeless and build more schools for those who are adults. Those who work can be accommodated at night schools, those who do not work can be accommodated in the day schools. Not actually with the day schools that we have the age restrictions, but those day schools which would only take the old people.
- Researcher: How do you normally react to conflict situations that you encounter in and outside your class?
- Responder: Outside the classroom, inside the classroom I make it clear to them every now and then I always told them that here in the classroom we are one



family. Here in the school we are one family. So fighting with your classmate never solves your problem, but the thing that can only solve the problem that you have, talk with the person. If you can't talk with him or her come to me. Tell me what is wrong with that person, then I will settle it what we need to do. All of us, including those people who are fighting, but not to persuade them to fight more.

Researcher: What type of conflict do the youth of South Africa face today?

Responder: The conflict, the first one that I can say its money and the other one that is causing this conflict is the jobs and the third one that I can say is the governments. People are dissatisfied, so the whole thing is happening because of dissatisfaction.

Researcher: Do you think that the young people in South Africa can make a difference in the handling of peace, as well as in the creating of peace and what possible contributions can they make?

Responder: They can make a difference in the sense that if they can all go to school. If they can all choose the right ways of living, choose the good people to go with, stop using drugs, stop using liquor, be disciplined with the adults even if it is not their parents or sisters, but show discipline to all people at all times and respect themselves.

Researcher: Do you regard teaching a program on Peace Education for learners as important?

Responder: Yes.

Researcher: What content or theme according to you must form part of such a programme?

Responder: The opinion that I can say now is that learners should be free with their teachers and also teachers should welcome their learners at all times. Even if you know that that child is very rude or he is very ... (tape finished)

---

#### BYLAE B7

---

Researcher: The implementation of curriculum 2005 coincided with many changes in the curriculum. How do you perceive the changes in the curriculum?

Respondent: ??? Now the pupils are able to work for themselves without the involvement of the teacher. So it is not a one-way because the teacher gets involved when there is a problem.

Researcher: The use of learning areas reflects a positive shift. There is room for other essential topics like life skills. How do you experience the aspects?

Respondent: Life skills

Researcher: How do you experience these aspects e.g. life skills?

Respondent: Ja, I can say even in life skills, if there if it's a good learning area because now the pupils are having the broad minded of certain things of interviewing others and visiting many places in order to get their information.



- Researcher: What according to you is the most important aspect of outcomes based education for the learners?
- Respondent: Ok, it makes the pupils, they are free to talk. They've got their self confidence.
- Researcher: And for the teacher?
- Respondent: It shows as well. It makes the teachers to work effectively and use many teaching aids.
- Researcher: You know cultural diversity is today part of our daily lives. How does this influence your daily procedures? Do you also have culture diversity in your class like different religious groups?
- Respondent: Aha, not yet. We don't have a culture diversity.
- Researcher: The current South African crime situation, how do you handle it at your school?
- Respondent: The solution to crime.  
No, aha, we don't have that.
- Researcher: You don't have any crime situations here? Not even difficult situations?
- Respondent: Ok, we have fighting of learners, they are fighting quiet a lot and the stealing but in tries the teachers you have to teach them how to respect others how to respect other's property and how to behave. So it is then the behavior.
- Researcher: Do you think that South Africa is a peaceful country? If you answer is yes or no and can you please explain why.
- Respondent: No, no not. There is no peace at all in South Africa because there is a lot of crime, there is a lot of a there is no peace in people because now people are so cruel there are not respecting each other so it is not difficult to find someone lying maybe dead because we have no mercy to each other.
- Researcher: What do you think are the main stumbling blocks that prevent people from living peaceful in South Africa?
- Respondent: I think it is the law. I am totally against the law because now if a child if someone is being abused then that particular person will be out of bail so I think the law is a stumbling block because if they should be a strong measures in order to discipline the criminals maybe the rate will be lower.
- Researcher: How do you handle conflict situations that you encounter in and outside your class?
- Respondent: Conflict situation? In my case in my class I always intervene when there is a problem like conflict.
- Researcher: How do you intervene?
- Respondent: I've tried to be exemplary to them exactly. So I always remind them do you normally see your teacher fighting with other teachers? Then they will say no they will lose rope obviously.



- Researcher: With what type of conflict are the youth in South Africa face today? The children in school or outside?
- Respondent: What type of conflict what? They fought to each other and they use the like the pencil to stab each other maybe something like it is something like the child see maybe happen to somebody else, then he will take that experience the outside experience with the classroom because he hasn't got the knife so he can use the pencil.
- Researcher: Do you think the children, the youth can make a difference in South Africa today?
- Respondent: I don't think so because I still blame the law if the law stays like this if the law is so direcater(?) for the crime so experience in future this problem with our kids.
- Researcher: Do you think we need a program on Peace Education?
- Respondent: I think it will be very important in order to get the well mannered pupils the pupils who behave, the pupils who respect to each other and respecting stuff.
- Researcher: What content will be important to form part of such a program?
- Respondent: If we can organise with someone for instance can we organise the NGO for the crime. If we can organize the NGO firstly to teach our pupils how to behave maybe sort of a workshop and the crime stop. The police. The ministers, religious leaders and if we can get the workshop for the parents so that they can implement what we have taught them to the young kids.
- Researcher: What specific skills can we teach, and will be carried over to learners in this manner?
- Respondent: I think that first their skill that is very important is the respect because they will gain the respect.
- Researcher: Do you think learners will be able to use this experience in their personal life?
- Respondent: Then we'll like I've said if we can inforce the parents it will be their experience from their outside situation to the school. So it will stay in their mind.
- Researcher: How can teachers make the learners realise that they have a valuable role to play as peacemakers in the daily life and motivate them? How can teachers make learners realise?
- Respondent: Firstly the teachers must be exemplary.
- Researcher: Nothing else?
- Respondent: I think it is ???
- Researcher: What teaching methods can teachers use to assist learners to resolve conflict in a peaceful manner? How will we go about it in your class?
- Respondent: Uhm, we can use the TV because there are programs there that can organise the cassette, there is a program called Soul City. This program at least teach the pupils because there are lot involved in it.



- Researcher: Are you motivated to make a personal contribution to bring about peace in South Africa?
- Respondent: Yes.
- Researcher: How will you implement this in your curriculum?
- Respondent: Ok, to answer the question. I can implement this by role playing. Maybe we can be the police and against the community then we can play the role maybe someone who can even make the dramatization of someone who has been abused, someone who smoke dagga. Then we will see the results then we evaluate the results from them what is good about this what is bad about this. Because I also like the program in TV SABC 1 Yuso-Yuso because out of that I've tried to evaluate my pupils how do you see this feeling. So some of them they are they don't like it because they say no it's wrong when you smoke dagga, when you do crime inside the school so I always organize something like that.
- Researcher: Thank you.

---

### BYLAE B8

---

- Researcher: The implementation of curriculum 2005 coincide with many changes in the respective curriculum. How do you personally perceive the changes in teaching?
- Respondent: The workers whom I live with could be EAM quit comfortable and compared with the previous curriculum who was threatening to me because children and even teachers were not really given a way of thinking and preparing their own youth and it was curriculum was very stereo type because it follow a certain direction where it now one in three to connect and many leadership and get even the children are not afraid you know to go as far as one can if he is able to get more information it depends really on the child. If the child does have the ability to go further then you don't have to keep him at a certain level.
- Researcher: Do you mind keeping the mike in your hand? The use of learning areas reflect a positive shift. There is room for other essential topics like life skills. How do you experience these aspects?
- Respondent: Life skills, uh I think I like life skills because the children there for instance topics that they do topics are topics that within their environment first of all we don't give them topics for instance we can not talk about things that are not within their environment that they find difficult to understand. We talk about things that affects their family and their community as a whole and things will help them in the due course of their lives, you know. Talk about things that will affect that affect the community as well.
- Researcher: What according to you is the most important aspect of outcomes based education?
- Respondent: Well, I could say that the critical outcomes they are the most important really. I don't know if I answered you right there but I think critical outcomes are really important because in the olden days people really



worried got worried were concerned that children that they must past and their were concerned that you could only write and read and count you know, they didn't really worried about how one should be brought up. You know several critical outcomes we got to look at the whole being of a person and we had so many dropouts of people because they were so strict about that they must be able to read and write that was there only main concern and it didn't give one really to develop, you know, fully.

Researcher: Cultural diversity is part of the classroom situation. How does this influence your daily procedures?

Respondent: Well in this case because I am dealing with the grade one they are not so free when it comes this cultural diversity and because also of that then the areas really did differ because children from the shacks areas coming from the Transkei are quit different with children that be brought here in the Cape. So at times they are very difficult when you try and talk to them about this thing you know, they don't really get free to talk to.

Researcher: Now you are actually saying how this influence the learner. How do they accept this, the learners this cultural ways?

Respondent: With some of them they don't really have a problem they are those that understand.

Researcher: In the current South African crime situation, how do you handle this problem at your school?

Respondent: It is a most difficult one because really they are living in the crime area. Then even their own family are here in school you know because of that at their homes you could see that there being brought up in an area where crime is really happening like even if we are doing news with them the news they bring in school contains crime, crime, crime. So they are just surrounded by crime. And then we bring about a topic you know concerning that crime you know and try to sort of make it easy and try to level up some things concerning that kind of a crime but some you could see that they really tormented about this. It is so difficult when you trying our best you know but trying our best to talk to them so that it doesn't really harm them because they are just writing. We just talk to them and when we did refer some of them who's has really affected by the crime we took them to social workers and then the social workers were doing some extra help to try and make them feel a little bit not so affected.

Researcher: Is South Africa a peaceful country? Yes or no and can you please explain why.

Respondent: I wouldn't say it is a peaceful country in a way if there wasn't any crime I say South Africa is peaceful. Only that there is crime really because of people really some are jobless then they end up you know they doing the crime.

Researcher: That is actually in the next answer. What is the stumbling blocks that prevent people from living peacefully in South Africa?

Respondent: Ok, money is the problem. That is the only, nothing else if we could all have jobs but that is also very difficult to get it for everybody but the main



that I would say because they don't do it out of being aggressive as such you know because they want they benefit something out of this so they do crime to.

Researcher: How do you yourself react to conflict situations that you encounter in and outside the class?

Respondent: Well, I'm almost through. I am always at school even if it happens between the men and women I talk to them I try that they must understand that whoever is being. If one does somebody something unfairly I just try to explain to that one that it was not a serious problem as such you know. People must learn to accept one another no use just get angry because one has done come to you and that one also must know that it is not acceptable you know.

Researcher: What type of conflict are the learners at your school faced with?

Respondent: That one I cannot answer.

Researcher: Do you think that the young people can make a difference in the handling of peace as well as the creating of peace. What possible contribution can they make?

Respondent: Contribution they can make. The thing is young people in South Africa could form groups in their areas that they stay like Christian groups or community groups where they could have recreational activities then they have a better understanding of each other and stop fighting and also they could be given some workshops, discuss topics that affect the youth those topics really concern things that they come across in their lives then they could really elevate this problem of fighting crime.

Researcher: So do you think that a program consisting of Peace Education for learners is important in your learning areas?

Respondent: I think it could be very very fruitful if we could do that this peace education but it is going to take time because one will realise how they should behave towards themselves and to others and then end up respecting the whole community, the whole world.

Researcher: What themes in your opinion must be part of such a program? If you start with a program of peace education what must be the content?

Researcher: Can we go to number five?

Respondent: Ok.

Researcher: Whatever learners will learn about Peace Education will it be positive in their personal lives?

Respondent: Definitely yes.

Researcher: Do you think teachers can make learners realise that they have a valuable role to play as peacemakers in their daily lives and motivate them to live accordingly?

Respondent: Of course.

Researcher: How can teachers make them realise?



- Respondent: Uh, teachers will by bringing up topics that to make them realise to see the value.
- Researcher: What method can teachers use to assist learners towards the whole conflict situation for a peaceful land?
- Respondent: Well through discussion and also doing dramatization rather than talking to them I think that they are the two most important ones be part of them.
- Researcher: Are you motivated to make a personal contribution to bringing about peace in South Africa and how will you implement these changes?
- Respondent: Most by somebody else attending some of the workshops I am motivated I like to contribute also to this peacemaking in South Africa.
- Researcher: Can we go back to the one you left out?
- Respondent: Ok, was it a question?
- Researcher: What content to your opinion must form part of such a program?
- Respondent: I'm sure you need ideas there every time. It is the most difficult one because I have said they won't be able to maybe if we had ...
- Researcher: So we are back at 3.3, what content according to your opinion must form part of such a program?
- Respondent: Well I would say that negotiations and co-operation are the main ones for the group for the foundation they said.
- Researcher: What specific skills are being carried over to the learners with negotiation and co-operation?
- Respondent: Well, the children will have will have skills such as the listening skills because pupil really need to have that's very important for learning and also for living it is very important in every aspect of life one needs to be able to be a good listener. So the children need to know that from the young age co-operation as well goes hand in hand with negotiations that's the listening skills and also children need to be able negotiation be able to air their views and be able to talk the main thing. I use to make an example to them you know of Nelson Mandela you know if one wants to be somebody as time goes on in life you should be able to talk convince people in whatever she is doing she should be free to talk free to work with people and be in a peaceful manner in situation wherever she is and that we want in the program.
- Researcher: Thanks a lot.

---

### BYLAE B9

---

- Navorsers: Die instelling van Kurrikulum 2005 het gepaard gegaan met talle veranderinge in die onderwys. Hoe ondervind u persoonlik die veranderinge in die onderwys?
- Respondent: Goed, eerstens omdat ek by die senior fase is het ons, begin ons nou eintlik eers van volgende jaar af met die kurrikulum 2005. Maar, ek die



feit dat ek adjunk hoof is baie waar hoe die kinders wat in die grondslag fase daarmee werk wat vir my baie positief is omtrent die hele storie om te sien dat die kinders werk teen hulle eie tempo. Jy kan sien die kinders geniet dit veral by die graad tweetjies kom ek nou gereeld, maar ek sien van die een stasie na die ander stasie die outjies wat swaarder kry kry hulp en ondersteuning van die maatjies met die groepwerk, hulle help mekaar so wat vir my positief is omtrent dit is dat die kind werk teen sy eie tempo en hy voel hy kan bybly wat dit betref.

Navorser: So uself is nog nie eintlik amptelik betrokke by die leerarea nie.

Respondent: Nee, ek het leerareas opgestel juis al dan ons begin nou 1 Januarie van 2000 moet ons met die graad sewes, so ek is betrokke met die opstel daarvan, hoewel ons nog nie prakties in 'n klas gestaan het om dit toe te pas nie en te sien wat die effek daarvan is veral op die senior kinders nie.

Navorser: Maar sien nou dat u besig is om gereed te maak met die grondslagfase, het u sekere kennis. U weet dat die leerareas bied nou meer ruimte vir essensiële aspekte. Hoe ondervind u onderwysers dan hierdie leerarea?

Respondent: Uh, dit was vir my baie interessant gewees toe ons nou aanvanklik daarmee begin werk het, wat vir my belangrik was is dat ek besef dat daar 'n klemverskuiwing is van die onderwysers se kant af van nie voorstaan en lesings en klas gee nie. Die kinders is besig om in groepe te werk en hulle ontdek met ander woorde hoofsaaklik en dit was vir my belangrik ook dat terwyl ons in ons leerareas gewerk het en ons leerprogramme opgestel is dat jy die heeltyd moet bewus te wees daarvan die leerders gaan self ontdek hulle gaan by hulle uitkomst self uitkom en jy gaan nie voorstaan en die heeltyd 'n lesing gee nie en jy observeer en asesseeer soos die leerders werk in hulle groepies.

Navorser: En die feit dat daar nou 'n wegbeweging is van vakke na die leerareas beteken dat daar ruimte is vir lewensvaardighede, en ander aspekte wat nooit voorheen aangeraak is nie.

Respondent: Dis reg en wat nou lekker is die intergrasie, weet van sê nou maar jy is besig met taal geletterde ding, kultuur dat jy kuns en kultuur kan bytrek of jy trek jou mense vir sosiale wetenskappe by, so om alle aspekte van die areas so ver as moontlik te betrek om die kind daai rypheid te gee wat voorlê.

Navorser: En dit is wat u onderwysers doen op die grondfase.

Respondent: Ja, beslis, baie beslis.

Navorser: En word die ander aspekte wel aangeraak?

Respondent: O ja nee, ek glo veral in ons grondslagfase veral, juffrou z ons, sy kom vreeslik gereeld ons skool spesifiek besoek en maak van gebruik juis van die opvoeder mev x wat u nou mee gaan praat ook om te help met lesings aanbied. Sy is verskriklik knap, jy weet en sy ons trek ook ander skole van die omgewing in om na ons saal te kom en sy wys vir hulle hoe dit gedoen moet word en juffrou z bring ook ander skole se opvoeders na ons klasse toe om te sien, die kinders kyk die kinders se werk is teen die



borde oral teen die mure opgesit, so nee ek dink ons mense doen puik werk hulle is baie opgewonde daaroor.

Navorsers: Dink u daar word te veel klem gelê op normes en waardes, en nie op die inhoud self nie.

Respondent: Ek dink daar moet net 'n goeie balans wees, ek bedoel inhoud natuurlik is belangrik, maar jou waardes gaan vir my baie goed saam met jou inhoude en as jy die twee goed kan goed kombineer dan dink ek kan jy 'n sukses maak daarvan.

Navorsers: Wat voel u is die belangrikste implikasie van Kurrikulum 2005, vir die onderwyser en vir die leerder?

Respondent: Uhm, vir die onderwyser, die implikasie daarvan is jy moet baie goed voorbereid wees, ek kom agter, hoe meer ek sê ons was nie in die verlede goed voorbereid nie, maar jy moet na die klas toe kom en baie goed voorbereid wees en jy moet presies weet watter uitkomst jy in hierdie met hierdie spesifieke lesse wat jy aanbied watter uitkomst gaan jy raak en dit is wat jy gaan asesseer en dis wat jou kinders en jy moet na die tyd gaan kyk het ek daarin geslaag kon my kinders daarin kom. Vir die leerders dink ek, julle voordeel hiervan is, jy weet, is dat elke kind verskil in sy totaliteit, die een het sekere behoeftes meer as die ander een. Jy het tog 'n kind wat vinniger iets snap en dan 'n kind wat swaarder trek en nou omdat hulle in daai groepverband werk, help jou sterker leerling, gebruik jy as opvoeder kan nou terugstaan en kyk dat jou sterker kinders help nou die wat agter bly en 'n bietjie swaarder kry. Ons werk ook in groepsverband waar elke, sê nou maar jy het 'n groepie van vyf, waar elke leerder het 'n kaartjie, die een sê nou maar is jou terugvoerder, die ander is die aanspoorder, die ander enetjie deel bladsye uit en as jy as die aanspoorder byvoorbeeld nou hier is 'n maatjie wat nou swaarkry, wat nie seker moet hy hom nou aanpor en sê kom by kom help vir ons en dan met die volgende lessie dan deel jy weer jou kaartjies andersom uit, die ou wat nou die aanspoorder was is nou weer die terugvoerder. So elke leerder kry 'n geleentheid per rotasie basis om deel te wees van die hele ding.

Navorsers: Hoe voel u oor die sterker leerling? Voel u nie hy word benadeel in die opset nie?

Respondent: Uhm, daar gaan ek weer vir jou sê gaan dit van die opvoeder afhang. Ek dink hy kan benadeel word in die opsig dat hy kan verveeld wees, want die werk is dalk, hy is bo die werk weet, maar daar sê ek dit weereens die opvoeder moet ken sy leerders en weet hierdie is my vinnige leerders, hy moet ook as hy voel in die groepie hy is klaar en daar is niks meer moet hy presies weet hy kan na daai kas toe gaan, ek praat nou spesifiek van grondslagfase, daar is vir my addisionele oefeninge wat ek kan gaan trek is dan dan in speletjevorm of legkaartvorm of wat ookal, hy moet presies weet daar's juffrou moet voorsiening gemaak het vir hom sodat hy moet kan aangaan met sy werk. As hy dan nie in hierdie groep verder die swakkertjies kan help nie, dan gaan hy en hy kan verder op sy eie vorder en aangaan. En ek dink ook jou aktiwiteite moet so wees dat die outjie



wat vinniger werk wat so gou eerste klaar is moet 'n addisionele takie hê sodat hy daarmee kan aangaan.

Navorser: Sê vir my hoe ondervind u skool kulturele diversiteit? In die klaskamer.

Respondent: In watter opsig bedoel jy skool kulturele diversiteit?

Navorser: Ten opsigte van verskillende kulture ...

Respondent: O, ja dit kan ek vir jou met 'n reine hart sê ons skool is een van die heel eerste skole wat ons oopgestel het, ons ry kinders wat met Taxi's aankom sover soos Bluedowns en Delft wat hierna toe kom en om nou 'n engelse woord kan gebruik "by word of mouth" dit het baie gou versprei dat dit is 'n goeie skool hierso en ons kyk na al die rasse en ek moet nou vir jou sê as daar miskien rassekonflik was, was dit seker die eerste week en daarna het die kinders mekaar uitgesorteer en ek al in my eie klas 'n paar wat gekys is oor die rasse heen en dit was al love affairs aan die gang en ek dink eerlik ons het nie wat dit betref het ons 'n probleem nie.

Navorser: U het sommer die volgende vraag beantwoord, want ek wou geweet het hoe tree die kinders op, hoe aanvaar hulle diversiteit ...

Respondent: Hulle is wonderlik, hulle is groot maats. Soos ek sê ons as daar konflik was sal ek sê kom ons sê dan die eerste ses maande klein goedjies wat miskien geirriteer het wat geskaaf is, maar ons het 'n baie sterk uitgangspunt van die begin af gehad daaroor dat ons is hier en ons is kinders en ons is almal dieselfde en ons het ook ons eie ouers uitgenooi by ons oueraande gesê as hulle sou weet dat hulle leerders of hulle kinders is ongelukkig as gevolg van enige vorm van rasse konflik het die ouers die volste reg om na ons toe te kom en dat ons dit onmiddellik in die kiem smoor en ons het nog nooit sulke probleme gehad nie. Soos ek sê ons kinders, jy kyk na my speelgronde dis nie laat daar sit 'n klompie wittes en daar 'n kompie bruines en daar 'n klompie swartes nie, hulle is een massa en speel saam op die sportvelde oral en soos ek sê hulle is al selfs gekys met mekaar oor.

Navorser: Selfs ten opsigte van verskillende gelowe?

Respondent: Die verskillende gelowe, ons het vreeslik baie gelowe en wie jy ons, kyk wel ons 'n christelike skool is maak ons voorsiening in die opsig dat die leerders wat voel hulle wil nie byvoorbeeld in die godsdienstige periode in die klas wees nie, hulle wil ontrek wees, hulle is welkom om te doen as hulle nie 'n saalbyeenkoms wil bywoon nie is hulle welkom om dit te doen. Wat nou interessant is wat ons ook probeer, ek het dit nog nie by my leerareas vir taal het ek baie gedoen oor verskillende godsdienste ek het byvoorbeeld Jode gehad en ek het en ek Islam gehad en ek het sodat die kinders by mekaar kan leer om juis so baie gelowe in die klas doen wat ons ook doen byvoorbeeld nou die dag het ons 'n groot, die hele grasperk gebruik het ons byvoorbeeld van ons Maleiertjies wat 'n troue vir ons kom uitbeeld met hulle kerries wat hulle eet en hulle tradisionele drag wat hulle drag sodat die ander kinders wat dit nie ken nie weer daarmee kan kennis maak en dan dan doen ons ook hulle verskillende godsdienstige dae, behandel ons dat die kinders se nou maar jy is 'n chrsten en jy ken net vir



christmas dat hulle weet presies wanneer hoe werk die Jode s'n en hoe werk die Maleiers s'n en so aan.

Navorser: Ons is by vraag twee. Geweld vorm so deel van die kinders se lewe as jy die TV aanskakel wat ookal. Hoe hanteer u skool hierdie probleem?

Respondent: Ja, ek dink geweld is 'n groot probleem in die opsig ek is nou toevallig verantwoordelik vir veiligheid as sulks by ons skool. Ons het baie vorme wat ons dit probeer bekamp, eerstens wat veiligheid betref na 'n sekere tyd in die oggend sluit ons al ons deure. Enige persoon wat na die skool toe kom in skoolure moet aanmeld by die sekretaresse waar hy 'n veiligheidskaart kry, soos 'n ID kaart, hy mag nie by 'n klas kom of by 'n kind kom sonder dat dit nie daar is nie. Maar ek bedoel, dit gaan baie verder as dit, dit gaan ook oor geweld in klasverband en op speelgrond en leerders is maar geneig om te wil baklei en vloekerig te wees jy weet, en kwaad raak vir mekaar ek bedoel dit is een van ons grootste probleme dink ek vandag. Die kinders is aggressief en het nie geduld vir mekaar nie. Ons het elke Vrydag saalbyeenkoms waar ek dit spesifiek aangespreek word. Enige vorm van ongeduld of geweld teen mekaar probeer ons so ver as moontlik vermy en die ander ding weereens dat as dit opgetel word en dit kom onder sy aandag word dit onmiddellik aangespreek. Ons kry, wat ons ook doen, ons kry die ouers sê daar maar by hierdie klas was daar nou vier maats wat baklei het, of klip gegooi het of wat ookal kry die ouers onmiddellik bymekaar en dat die ouers saam met die leerders laat die storie onmiddellik opgelos word voordat dit verder versprei.

Navorser: Hoe beskou u Suid-Afrika as land self, dink u Suid-Afrika is 'n vreedsame land?

Respondent: Ek persoonlik is bekommerd oor die geweld in ons land. Ek dink dit is kommerwekkend, ek bedoel as 'n mens, ek het nou die dag probeer nuus kyk en ek het later die televisie afgesit, want daar was niks opbouend gewees nie niks positief nie, want alles het gegaan oor moord, diefstal, verkragtings, veral verkragtings is vir my kommerwekkend in ons land, so dit maak 'n mens negatief en ek plaas nie die blaam voor enige iemand se deur nie, ek glo elke ou in ons land moet opstaan en uitspraak gee en veg daarvoor dat ons wil rustigheid hê in ons land en ons wil in vrede saamlewe, maar ek persoonlik dink ons is een van die lande wat in seker ter wêreld van die grootste geweld en die meeste geweld het. Waaraan kan ek dit nie toeskryf nie, baie mense sal natuurlik dadelik vir jou sê dit is agv die doodstraf wat weggeneem is, maar daai bewyse het ek nie. Ek glo net hier is 'n losbandigheid en mense het nie meer tyd vir mekaar nie.

Navorser: Wat dink u is die struikelblokke in die pad van 'n vreedsame Suid-Afrika?

Respondent: Ek dink miskien eerstens klasseverskil, ons het baie arm mense in ons land en ons het ook baie rykes in ons land. En die arm mense voel hulle is tekort gedoen hy wil ook daai rykdom ervaar al kan hy dan nou net tot die middelvlak kom, maar hy slaap vannag onder 'n boom in 'n kouete so om enigste manier vir hom om te survive is deur te gaan inbreek byvoorbeeld, hy wil geld hê maar hy het nie geld nie, hy kan nie 'n werk kry nie, hy kan nie 'n huis kry nie, maar hier verby my ry honderde mooi



motors en almal gaan in grênd huise vanaand slaap. Ek dink die inkomste verskil van baie arms mense en baie ryk mense eerstens. Tweedens dink ek tog ons land se rassekonflik is nooit opgelos op hierdie stadium nie, dit is vir my wonderlik om te weet ons is oppad na 'n beter toekoms toe, maar ek dink voor dit nie 'n honderd persent uit die weg is nie sal daar altyd seker maar konflik wees. Ek glo die groot ding is 'n mens moet respek het vir mekaar never mind die kleur wat jy is, aanvaar die persoon soos wat hy is, want as ek dit teenoor jou doen gaan jy teenoor my doen en dan is daar vrede tussen ons ek hoef nie noodwendig van jou te hou nie, verstaan jy, maar as ons mekaar respekteer en mekaar se gevoelens respekteer en die een persoon die ander se soos 'n *equal* medemens beskou dan glo ek kan dit net beter gaan in ons land.

Navorser: Hoe reageer uself op konfliksituasies binne die skool en buite die skool?

Respondent: Miskien moet ek nou maar eers begin deur binne die skool. Konflik is 'n moeilike ding vir 'n mens, maar uit die aard van my posisie kom 'n mens baie met konflik te doen jy kry konflik van die kinders, jy kry konflik van die ouers, jy kry konflik van medekollegas. Die groot ding dink ek om met konflik is om nie wanneer jy voel jy raak kwaad oor iets dan te reageer nie. Is om te sê kom ons twee maak 'n afspraak, ons praat dit more uit dan het ek 'n bietjie afgekoel en jy het afgekoel ons gaan sit om die tafel jy noem jou standpunt en ek noem my standpunte ons probeer tot 'n middeweg kom. Baie mense is geneig dat as jy in konflik kom met iemand om onmiddellik te reageer om te sê wat is op jou hart en more is jy spyt daaroor. Ek dink dit is die verkeerde ding. Selfs buite die skool, bedoel ek praat van my huis as ek van my kinders verskil en ons kom in konflik teen mekaar sê ek altyd vir hulle eers Pap gaan nie nou met jou praat nie jy gaan nou eers rustig raak en ek raak rustig, dieselfde met my vrou en ons praat lekker dit later uit. Maar konflik kan op enige manier, kan in jou kar vanmiddag op pad huis toe wees want lê en toet agter jou op sy toeter, hoe reageer 'n mens daarvoor? Jy kan of uitspring en die ou doodskiet of iets aandoen of jy moet dit as 'n grootmens kalm hanteer. So, ek dink die belangrikste is om nie te reageer wanneer 'n mens kwaad is nie en eers half af te koel en te kalmeer en dan die storie uit te praat.

Navorser: Die kinders op die skool met watter tipe konflik word hulle gekonfronteer meestal?

Respondent: Uhm, weet jy dit is vir my baie moeilik om te sê, by ons spesifiek gaan dit maar gewoonlik oor onverdraagsaamheid. Kinders is onverdraagsaam, die ou het vir my raakgeskop met sy bal daarom sal ek sy bal stukkend skop, of hy het vir my per ongeluk in my vasgehardloop daarom het ek hom geslaan. Dit is maar meer onverdraagsaamheid, ons het nie vreeslike konflik nie, maar dit is as die stories na pouse wat nou na die kantoor toe kom is altyd maar meneer hy het eerste vir my dit gesê en toe sê ek vir hom terug dit. So dit is maar die tipes konflik wat ons het op hierdie stadium.

Navorser: Dink u dat die jongmense, die leerders van die skool, kan 'n verskil maak in die handhawing van vrede in Suid-Afrika?



- Respondent: Ek dink hulle is reeds die mense wat moet die verskil maak, want hulle is ons volwassenes van more. Ek dink as ons by die kinders dit kan tuisbring dat daar vrede onder mekaar moet wees kan hulle ook ons ouers help wat onverdraagsaam is deur te sê Pappa dis nie hoe 'n mens dit doen nie, ons kom by die skool so lekker oor die weg met mekaar, hoekom is julle dan nou so as grootmense. So ja-nee hulle kan beslis 'n rol.
- Navorser: U het ook sommer die tweede vraag beantwoord watter bydrae kan hulle lewer op die gebied.
- Respondent: Ja.
- Navorser: Dink u 'n program spesifiek oor die Opvoeding vir Vrede sal noodsaaklik wees ...
- Respondent: Ek dink dis belangrik, want die kinders het die leiding nodig, ek dink nie die kinders kry die leiding noodwendig altyd by die huis nie. Ouers is nie bewus van hoe dit gaan in 'n skool wat daar 'n groot gemeenskap van kinders was saamgegooi word en hulle moet die hele dag lank saam wees nie. Vanmiddag kom jou kind by die huis en hy is alleen by die huis saam met boetie en sussie en daar baklei hy ookal. So ek dink dit is belangrik en onderwysers of opvoeders kan dit nie alleen doen nie. So, as jy so 'n tipe program kan kry om die opvoeders te help om die kinders te help soveel te beter.
- Navorser: Wat dink u watter tipe inhoude of temas moet deel vorm van so 'n program?
- Respondent: Ja, miskien moet 'n mens begin deur goeters verskillende aspekte soos oor geduld teenoor mekaar en nie noodwendig geweld gebruik nie, diefstal verskillende vorme van teistering al is dit op seksuele gebied, seksuele teistering weet van ons groter kinders wat in graad sewe is al seksueel ook hulle het miskien daai tipe leiding nodig. Miskien tog nogsteeds die feit van rasse konflik, want 'n mens hoewel by ons skool goedgaan weet 'n mens nie hoe gaan dit by 'n ander skool nie en jou kind gaan hiervandaan dan 'n ander skool waar dit nie so is nie, so ek dink ja miskien daai tipe goed ook. Alles wat tipies is van ons land, grootmense as 'n mens dit kan aanspreek by die kind alreeds, maar selfs dwelms, ek bedoel dwelms is 'n ding, 'n unieke ding van ons tyd wat vir my bekommer. Ons het nou die dag die polisie gehad om te kom praat met ons kinders en ek was verbaas om te sien dat daar van ons kinders was wat gesê het hulle gebruik dwelms, daar is openlik daaroor gepraat. En ek bedoel dit veroorsaak 'n verdere konflik, dis so 'n wye aspek dat ek dink 'n mens moet regtig alles wat jy kan aan dink probeer vasvat by die skool.
- Navorser: Wat dink u watter spesifieke soort vaardighede kan so 'n program ...
- Respondent: Die eerste vaardigheid is simpatie, empatie, geduld, wedersydse respek en geduld, ek bedoel as 'n mens respek het vir 'n ander persoon, jy't simpatiek teenoor 'n ander persoon, jy het empatie met 'n ander persoon, jy is geduldig met 'n ander persoon dan verstaan jy die ander mense onmiddellik beter en dan vermy jy konflik daardeur.



- Navorser: Dink u dat leerders die soort leerondervindinge positief sal kan gebruik in hulle lewe?
- Respondent: O ja, natuurlik vir die res van jou lewe kan 'n mens al hierdie dinge weer gebruik, so beslis ja, definitief.
- Navorser: Hoe kan die onderwysers die leerders laat besef dat hy, dat die leerder 'n belangrike rol het as vredesmaker?
- Respondent: Ek dink deur dit elke dag dit vir hulle te sê en miskien voorbeelde te gee van wat in ons land aangaan en sê miskien was hierdie dinge nie aangespreek toe daardie mense as kinders was nie en vir hulle te wys op die negatiewe dinge en te sê ons kan dit net vermy en dat die leerders self sê hoekom dink hulle gaan dit in ons land soos dit gaan. Dis weereens nie dat ek vir hulle vertel nie, hulle moet na jou toe kom en sê hoekom is hulle bang om op straat saans te loop hoekom kan hulle nie meer by enige persoon in die kar klim nie, want ons land is gevaarlik en laat ons daai besef maar hoekom wat ons daaraan kan doen besef julle wat belangrik is, as julle reg is dan sal julle ouers reg wees en dan is die toekoms vir ons jeug ook reg.
- Navorser: Watter onderwysmetodes dink u kan die onderwyser gebruik om hierdie program aan te bied?
- Respondent: Ag ek dink verskillende maniere deur eerstens te begin deur mondelinge 'n lekker gesprek met hulle te hê, maar ek dink jy kan dit ook doen in 'n vorm van dramatisering by 'n saallessie 'n tipe konflik te wys dat die kinders dit uit dramatiseer en dan te sê nou maar goed julle het nou die konflik ervaar, kom ons doen nou die hele play oor en dan kyk ons of ons dit anders sou gedoen het sou dit nie beter gewerk het nie, want daai twee het nou mekaar dood gesteek, want hulle is in konflik. Maar nou as julle gaan sit en julle het die uitgepraat of julle rug op mekaar gedraai dan is die konflik dalk vermy deur dramatisering miskien of selfs deur 'n speletjie te speel, vat die kinders saal toe en laat hulle 'n speletjie speel rondom die. En miskien boeke wat leiding gee daaromtrent naslaanbronne te kry en miskien daarvolgens lesings te gee of films wat 'n mens, video materiaal wat 'n mens kan kry rondom ek weet nie altyd waar 'n mens so iets in die hande sal kry nie.
- Navorser: Is u persoonlik gewillig om 'n bydrae te lewer tot die verkryging van vrede in Suid-Afrika?
- Respondent: Absoluut, ek is verplig.
- Navorser: Hoe sal u hierdie veranderinge teweegbring?
- Respondent: Waar begin 'n mens? Ek, ja ek dink eerstens as ek persoonlik dit moet doen en ek kan dit in my huis regkry en ek kan dit in my werk regkry en ek kan dit teenoor my medemens elke dag waar ek gaan, as ek in 'n winkelsentrum is en ek kom in konflik en ek daar vrede verkondig as elke ou dit kan regkry dan dink ek gaan ons geleidelik heeltemal 'n lewensituasie sien, maar natuurlik ek dink jou media speel 'n verskriklike groot rol as ons meer deur ons media hierdie tipe ding kan verkondig en ek dink ook ons regering van die dag moet daadwerklik optree en dit



verkondig dat ons is ongelukkig met dinge soos wat dit is ons wil vrede hê, ons kan nie net verwag dat die polisie moet vrede handhaaf nie. Die regering moet dit sê en dan moet elke ou self wat glo jou maklikste manier om almal te betrek daarby is deur jou media.

Navorser: Baie dankie vir u tyd meneer.

Respondent: Plesier ek hoop dit het gehelp.

---

### BYLAE B10

---

Navorser: By vraag een het ons hoofsaaklik te doen met Kurrikulum 2005. Kurrikulum 2005 het gepaard gegaan met baie veranderinge in die onderwys, hoe ondervind u persoonlik die veranderinge nou in die onderwys?

Respondent: Nou gaan ek vir jou baie eerlik sê wat ek vir ons vakadviseur, mev z, ook gesê het. Ons sekere van ons wat reg skoolgehou het soos ons dit nog altyd moes gedoen het het rerig waar bitter min veranderinge wat ons ondervind. Die veranderinge wat ons ondervind kom by hierdie nuwe benamings van alles, maar een iets wat ek vir jou wel kan sê, kyk ons was gewoon gewees om in groepe skool te hou. Ons was gewoon gewees om te intergreer presies wat ons nou doen, maar daar is een ietsie wat ons ons kindertjies nou meer leer hulle word baie meer blootgestel aan wat ons noem tegnologie kreatief. Hulle kreatief denke definitief. Dit verbreed ons baie, baie beter. Daarom moet ek sê het ons ons het gewerk daaraan, maar tog is daar 'n bietjie afgeskeep jy mik maar al na die akademie toe, maar vir die meeste van ons is dit regtig waar geen veranderinge nie dis net al hierdie klomp woorde. Dis die administrasie op elkeen wat nou baie werk is.

Navorser: Sê vir my, en die verskillende leer-areas, dit bied nou nie ruimte vir u om essensiële onderwerpe aan te raak, soos byvoorbeeld, lewensvaardighede. Hoe ondervind u die aspek in die klas?

Respondent: Weet jy, Delphine ons het regtig geen probleem wat dit aanbetref nie. Ons werk wat ons saamgevoeg, en lesse uitwerk, alles vloei so lieflik inmekaar, en ek weet, want ons is mense met ondervinding, dit spruit daaruit dit is dinge waaraan ons gewoon was. Ons het alles altyd gedek sonder dat ons bewus was daarvan dat ons daardie areas dek het ons dit alles gedek. Maar by lewensvaardigheid, as ek net dink aan ons L.O. self wat onder lewensvaardigheid val, dit het ons selfs teruggebring as ons besig was met 'n lessie, sê maar ons is besig met die V, dan het ons daarop het ons selfs ons L.O. gegrafeer presies soos wat ons nou in die kurrikulum doen. Ons weet ons dit was daaraan gewees. Ons het 'n winkeltjie, hy staan daar in die kerk, en ek bring hom nou al van die eerste jaar dat ek skoolhou af saam, het ons gekoop, en ons het verkoop. Bestuurswetenskap wat ons ingebring het. Entrepreneurskap, presies, maar ons het nooit geweet dat dit die benaming is nie, so oulik was ons eintlik.

Navorser: Ten opsigte van inhoud, spesifieke inhoud, voel u dat daar word te veel klem gelê op die waarde en norme as op die inhoud?



- Respondent: Nee, nee, daai waarde en norms is baie belangrik, nee, nee, dit is net so belangrik soos wat daai inhoud is. Nee definitief. Ek moet vir jou sê, weet jy, jy kyk tog nou meer met 'n ander oog na die kind. Verstaan jy, as waaraan jy gewoon was. Jy ontdek soveel meer eintlik, selfs die ou swak outjies, noudat jy soveel meer vir hulle kreatiewe werke gee, meer tegnologie ook, kom jy meer agter watter outjie, hy is nie akademies so sterk nie, maar kyk net hou oulik is hy in hierdie aspek wat jy voorheen tog maar lieflik afgeskeep het. Dit was daar, ons het die lessies daarvoor uitgewerk, het dit ingebring, maar nie so deeglik as wat ons dit nou dek nie. So daar het ons ook maar weer 'n bietjie so op ons voete gebring. Ons het 'n bietjie opgeskerp ook, want ons was baie lief vir ons akademie. Ons dril daai kindertjies, ons het 'n sekere standaard wat ons wil bereik met hulle. Natuurlik gaan jy mos dan hierdie ander werkies maklik nou afskeep. Wat is die gouste? Om kuns af te skeep, en vandag besef jy eintlik dit is so belangrik, met die jare het ons dit ook besef, maar dit is nou maar waar jy tyd steel. Jy steel tyd by jou musiek. Jy steel tyd by daardie liggaamlike opvoeding, en dit is alles so belangrik vir daai kindertjies.
- Navorser: So u beskou die inhoud nog steeds as belangrik, maar ...
- Respondent: Baie, en veral in Graad 1. Ons kan regtig waar nie as ons daai akademie, daai deeltjie gaan afskeep dan gaan die ander mense nie kan bou op dit wat ons doen in Graad 1 nie. Ja, dit is uiters belangrik. Hulle het al selfs gevra, kan hulle nie eerder op hulle, veral in die begin, baie meer op die akademiese deel konsentreer met hierdie ou kleintjies nie. Ons het programme uitgewerk waar ons pragtig ons kirrikulum net so inbring, en waar ons net soveel aandag aan ons akademie ook kan gee.
- Navorser: So u voel nie die sterker kind ten opsigte van die akademie word afgeskeep nie?
- Respondent: Geensins. Nee, nee as jy afgeskeep voel dan moet jy as opvoeder self huiswerk doen. Nee, geen present, weet jy in teendeel. Hulle bewys vir hulle self baie goed nog steeds. Hulle staan nog steeds uit. Heeltemal anders, nou ons het, ek het hierdie jaar het ek vir 'n totaal, en ander diplomatie ontwerp vir die prysuitdeling as wat hulle gewoonlik kry. Voorheen het ons vir 'n paar kindertjies gegee. Vir die swakketjies ook, en vir die 'n bietjie sterker as die gemiddeldes, ons het dit versprei, en toe het ons nou besluit, hierdie jaar elke kindtjie, met die nuwe kirrikulum, gee ons vir hulle elkeen 'n diplomatie, en ons noem dit vordering, maar ons het verskillende leer-areas gebruik. Ons het 10 kriteriea gehad waarvolgens ons gewerk het, en dan gee ons ook vir hulle sterretjie by daai sekere kriteriea wat spesiale vermelding verdien. En, en, weet jy selfs daar toe ons nou gaan sit het, het ons gesê, snaaks ons wil nie meer sê dit is ons bestes, dit is swakkerers nie, want ons gee ook nou vir hulle gemeng wat ons vir hulle mat-toe roep, swakkes, sterkes, deurmekaar, ons gee ook vir ons sterkes apart die kans. Ons gee vir ons swakketjies apart, ons gemiddeltjies apart die kans. Wat het ons ook gesien, weet jy, ten spyte van alles daai sterkerers wys dit vir jou. Wat jy ookal doen, hulle kom uit. So jy kan dit maar net nie, en die ou swakketjies hulle wys vir jou, maar nou wys hulle meer vir jou watter



areas hulle sterker is. Konsentreer dan meer hierop Juffrou, ek is nie so slim met my Wiskunde, ek is nie so slim met Lees nie, maar ek is outjie wat baie oulik is wanneer dit kom by kreatiewe denke, en waar ek met my handjies kan iets maak. Dit moet ek vir jou rêrig sê kurrikulum, daarvoor sê ek vir jou dankie. Dit is wonderlik, dit. Ons moes onself dwing om meer aandag daaraan te gee, en weet jy ons het, in die begin het ons gevoel, ons gaan nie ons standaard teen die eind van die jaar behaal wat ons aan gewoond was nie, en ons het, die Graad 1's het ons duidelik kon wys. Hulle kindertjies lees net so pragtig soos wat hulle ander jare gelees het. Hulle Wiskunde is net so sterk soos wat dit was, maar ek voel baie kere, dink ek, miskien kan ons tog ons standaard 'n bietjie self, ek nou eendag ook met 'n baie ervare opvoeder gesels, toe sê ek vir haar, weet jy as ons nou regtig waar gaan agteroor sit, en dink, ek sê vir haar, ek, en jy, hoeveel tyd het ons gestewel ons akademie sterker gekry, maar ons het 'n sekere standaard vir ons gestel, en ons wil dit bereik, maar hoe kan ons dit bereik? Alleenlik as ons vir daardie uiters belangrike vakkies, of leer-areas afskeep, dat ons kan lees, en somme doen. En sy het vir myself gesê, of jy nou wil of nie jy sal dit moet erken. As ons eintlik regtigwaar moet skoolhou volgens wat nou, kan jou standaard dalk 'n bietjie sak, maar dit is nie oor kurrikulum nie, ek dink ons het 'n verskriklike peil standaard om te akkomodeer, soveel, goed om 'n ou swakker outjie, vir hom moet ons kan help hoor, hy het, maar ek dink dit was baie keer vir hom 'n straf, ek gevoel, regtigwaar ons het hom almal probeer ryp druk.

Navorser: Ten opsigte van hulle vordering sê u elkeen vorder op sy eie.

Respondent: Nou, nou kan hy dit regkry. Nou vorder hy meer so waar ons in die verlede daai ou swakketjie, ons wou hom ryp, ons wou hom gekry het tot daar waar ons hom wou kry. Verstaan jy.

Navorser: Maar voel u nie dit is nou 'n nadeel vir hom nie?

Respondent: Nee, nee, nee. Weet jy ons kindertjies is regtig waar hulle is baie meer ontspanne. Hulle is baie meer ontspanne vir my, en ek voel weet jy, ek dink hulle selfbeeld, is, dit is vir my baie beter ook want hy, jy kan sien weet jy sodra jy oorgaan na hierdie stelsel, ons het byvoorbeeld hierdie stelsel waar ons ruil, maak nou nie saak nie al is ons besig met die Eskimo's dan maak ons 'n sekere geluidjie, of ons vryf ons neus of iets, en dan ruil die groepies na 'n volgende tafeltjie toe waar hy iets anders gaan doen. Nou het hy gesukkel met sy Wiskunde werkies, maar die volgende weet hy, hier gaan Juffrou weer vir my prys, hier gaan ek iets weer iets regkry. Daai kan jy duidelik sien in daai ou swakker ou kindjie. Nee, nee kurrikulum het iets gebring wat gaan bly staan.

Navorser: Ons is by 1.3. Wat is die implikasie van Kurrikulum 2005 vir u, en vir die kinders? Dink u dit het iets gebring wat gaan bly?

Respondent: Kom ek sê vir jou, in hierdie opsig, as ek nou weer moet teruggaan eintlik is waar die kindjie wat voel, ek kan ook iets doen. Dit is so belangrik weet jy want as jy regtig waar gaan sit, en jy gaan sit eenkant in die klas amper, en jy hou vir hulle dop elke klas het maar sy ou swakker kindertjies, en weet jy dit elkeen wil tog ook voel hy kan iets doen. En ek



voel juis omdat ons soveel leer-areatjies dek wat rêrig-waar soos ek sê as ons roteer. Ek het hierdie jaar 5 groepies gemaak, so daar was baie verkillende deeltjies wat gedek word, ag ek kan nog weer, as ek daai winkelstel elke keer inbring, maar hy is nie altyd-hang af waarmee ons besig is kan jy sien hoe elkeen van hulle 'n deeltjie waarin hy voel, hy is goed. Hulle kry 'n kans om leiertyes te wees, daai swak outjie kry ook die kans vir 'n leiertye, en wat doen meer aan jou om te weet jy is 'n leiertye ook. Weet jy, dit is seker die, dit is nou nie deel van hierdie vraag nie, maar een kindjie, my swakste outjie, ek het vir hom gesê hy kry sy diplomatie volgende Vrydag. Hy kan nie wag daarvoor nie, sy mamma het vir my gister gevra, Mevrouw wanneer is diploma-plegtigheid. Hy kan nie wag vir sy diploma nie. Verstaan jy, dit is wat rêrig, daai tipe dingetjies beteken verskriklik baie vir 'n kindjie. Vir almal het dit iets gebring. Kom ek sê vir jou ook, vir ons as opvoeder, dit maak, dit het gemaak dat ons weer 'n bietjie meer kreatief begin raak het ook. Jy raak later, dan kom jy in 'n groef, en hy het regtig waar vir jou, jy want nou, jy het altyd, ons het daai leer-areas gedek so is bewusser van dit. Nou weet jy ek moet in daai rigting werk. Verstaan jy, en jy weet met Kurrikulum 2005 hoe meer kreatief jy kan wees, hoe groter sukses behaal jy met dit. So onself skerp ons ook op.

Navorser: Ten opsigte van die kulturele diversiteit op skool, hoe hanteer, hoe ondervind u dit in die klaskamer?

Respondent: Geen probleem nie. Geen probleem. Weet jy ek moet vir jou sê selfs op geloof dit is baie interessant. Ek het drie Moslem kindertjies by my in die klas. Hulle vertel vir ons wat hulle geloof is, baie interessant. Almal luister daarna. As ek praat van Jesus, as ek praat van God, dan vra ek altyd vir hulle wat sê julle, nee Juffrou ons Alla vir God, ons praat nie van Jesus nie, maar Juffrou kan dit praat. Ons het nou 'n Bybelstorietye opgevoer, en ons het met die geboorte van Jesus, en ek het toe gewonder kan ek my Moslem-kindertjies nou betrek daarby, en ek het vir hulle gevra. Geensins nie, en hulle het ook vir my gesê wat hulle ouers ook vir hulle leer. Hulle kan luister vir Juffrou, maar dit is nie te sê hulle glo dit nie, of kan dit doen nie. So ek het geen probleem met hulle nie, met die tekeningtjies in hulle bybelboekies, hulle werk saam, hulle doen dit, geen probleem nie. As hulle natuurlik nie wil deelneem nie, mag hulle die klas verlaat. Hulle kan gaan sit in die gang, en ander tekeninge doen want as daar sekere opskrifte is, dan vra ek altyd vir hulle, mag julle ook dit skryf, veral as dit oor Jesus is. Hulle sê vir my, *I think we rather going to leave it*. Verstaan jy, en juis met die kurrikulum, hulle is baie meer 'n keuse. Die kindertjies dink ook baie meer. Dit is ook waarvan ek vir jou gesê het, hy is hier om te bly. Ons kindertjies dink meer. Kom ek kan vir jou sê, dit was ook nog 'n foutjie wat ons gemaak het. Kyk ek, ek moet regtig vir jou sê, ek dink baie van myself, my eie onderwys, hoe ek nog altyd skoolgehou het. Ek is eenjaar was ek by Monte Vista gewees, dit is seker so 'n tyd gesprong het, wat so 'n aflospos gehad het waar ek gedink het ek kan so 'n bietjies rus, maar ek het toe nooit gerus nie. En daai hoof is my klas weg, ek het dit nie geweet nie, maar die hoof die hoof van 'n pre-primere skooltjie, die mamma het die volgende dag na my toe gekom, en haar



dogtertjie was by my as 'n Graad 3, en die hoof het gekom kyk, hy het my gevra, gee jy om, ek ken jou nie, kan ek ook maar kom kyk hoe jy skoolhou, en hy het by die hoof se vergadering die middag gaan sê hy het in sy lewe nog nooit groot onderrig gesien soos daardie dag nie. So ek meen, wat is dit as kirrikulum as waarmee ons besig is? En, maar tog ons laat ons kindertjies nou meer toe, om self meer te dink. Ons laat vir hulle alles, alles, verstaan jy, hulle moet sê, nie Juffrou meer nie, dit is hulle. Hulle moet op elke liewe dingetjie moet hulle vir ons iets uitdink. As hulle 'n stoel moet optel, en hulle weet nie hoe nie, los ek hulle, en ek sê, dink vir jouself my kind. Keer hom om, of wat ookal. As hulle 'n tafel moet verskuif, maar ons kan nie Juffrou, ons kan nie beweeg met dit nie, dink vir jou 'n plan uit. Sien dit is waar ons ook 'n baie groot fout gemaak het. Ons het te veel vir hulle gedink soos wat Juffrou wil hê jy moet maak. Nou laat ons dit baie aan hulself oor. Dit is waar ek sê ons kindertjies is baie meer kreatief ook nou. Hulle het kreatiewe denke word versterk.

Navorser: Ons volgende vraag, kom weer terug na die konflik, die misdaad en die geweld? Hoe word hierdie probleem by u skool hanteer?

Respondent: Kom ek sê nou vir jou, ek gaan nou met jou praat uit 'n departement van die grondslag fase. Ons hoor wat by die seniors gebeur, maar op ons eie vlakke gaan met jou praat, en ek moet vir jou regtig waar sê, dit is maar klein ou konflikkie wat by ons onderling met die karretjie gepaard gaan. Daar kom gevalle soos byvoorbeeld, vandag kom 'n seuntjie, dit is 'n Xhosa seuntjie wat hy skool toe gekom het met 'n houtvoorwerp wat skerp gemaak was in die vorm van 'n mes. Niemand het geweet hy het dit by hom nie, hy is met hierdie mes in sy sak is hy uit gaan pouse hou. Hy het in konflik gekom met 'n seuntjie, en die eerste ding wat hy gedoen het, toe pluk hy die ding uit, en toe steek hy die seuntjie toe in die arm. Gelukkig is dit toe te stomp. Hy het 'n skerp punt gehad, die seuntjie het gehuil. Dit was seer, maar dit was gelukkig nie 'n messteek nie. Daai gevalletjies is seker die gevalletjie wat seker nog die ergste by ons was dat 'n kindjie so iets skool toe gebring het, ons het nog nie ander gevalle gehad van 'n mes of so iets nie. Onder ons kleintjies het ons regtigwaar, ons het nie nog nie by die seniors, ons het nie. Konflik ja, onderling, ondermekaar, maatjies met maatjies, maar dit hanteer ons op ons eie manier in ons klas. Baie van hulle sal miskien hul kindertjies na my toe stuur, maar dit is ook maar baie min. Pouses is natuurlik, is wild, dit moet ek vir jou sê, baie, baie wild. Hulle maak mekaar seer, ag baie keer is dit dat hulle inmekaar vas hardloop. Verstaan jy? Dit het nou met gevalle, gebeur, gevalle wat voorgekom het is daar byvoorbeeld, hulle het 'n waterspuitkannetjie by hulle. Hulle spuit hulself sopnat. Dan is hulle in die moeilikheid. Verstaan jy? Dan kom hulle kantoor toe, en dan moet die Hoof nou maar met hulle afreken, as ons dan nou nie self daai probleempie kan oplos nie. Goed, daar het nou die dag ook 'n gevalletjie gebeur waar, dit was maar ook in wild speel, teenmekaar vas gehardloop, en die kop het 'n knop gehad. In so 'n geval stuur ons maar altyd na die Hoof toe. Ek kan dit self oplos, maar jy weet nooit daar kan dalk iets erger gebeur het, met daai kindjie se kop, en dan weet ons skoolhoof nie daarvan nie. Die ouer moet dalk die kindjie dokter toe neem, so in daai



gevalletjies, ons rapporteer dit maar net, maar weet jy verder moet ek regtig waar vir jou sê, ons praat uit 'n Christelike oogpunt ook altyd met die kindertjies in ons Bybelstoriëtjies hulle moet maatjies met mekaar wees. As daar kindertjies is wat kom kla hulle het nie 'n maatjie nie, probeer ons dit ook maar op 'n mooi manier, met ons grosa fase kan jy nou regtigwaar mooi met die ou kindertjies werk. Ons het regtigwaar, on het nie eintlik kindertjies wat aggresief is nie, daar is hier, en daar, is so 'n outjie, maar ek kan hulle op my een hand eintlik tel.

Navorsers: Hoe voel uself oor S.A. as 'n land, is dit 'n vreedsame land?

Respondent: Weet u, ek moet nou vir jou eerlikwaar sê, dit was, maar as jy, onself het nie direk te make daarmee nie, maar jy lees mos koerant, jy luister na die nuus, jy vat al daai, as jy soggens se koerant oopslaan, en jy lees, daar is alweer 'n boer, en gesin uitgemoor, daar was weer Saterdag, dink ek Koopmanskloof 'n boer daar wie se lewe in gevaar is. Nou het ek vergeet dat hulle van nie. Dan voel 'n mens jammer want die mense rus nie voordat daai mense nie dood gemaak word nie. Ja vir dit wat nou deesdae gebeur voel 'n mens regtigwaar onveilig, ek moet vir jou sê my dogter, Bolla, klein endtjie wat ons woon vanaf Tygerberg Hoërskool woon in Oostersee, sy sal dit nie waag om alleen skool toe te stap nie, sy is bang, want hulle hoor van alles, en ek meen niemand van ons is mos so goed dat dit nie vir ons kan tref nie. Ons oumense, ons waarsku ons eie moeders, en vaders sluit jou deur. Dit was nie voorheen so nie. Ons het nou 'n tydjie terug in ons huis gesit, die Polisie het daar aangehardloop gekom. Sluit asb julle deure mense hier is mense wat los uit die tronk uitgekom het, en hulle is in hierdie beurt. Sluit asb toe. Dit is goed wat ons nie aan gewoond was nie. Ons is bang, ons stap nie meer alleen rond nie, jy moet regtigwaar sê, my man sal nie vir my toelaat, en Oostersee is 'n lieflike area, hy sal nie vir my toelaat om alleen in sekere tyd te gaan stap vir oefening nie. Jy weet nooit wat wag anderkant vir jou nie, en as mense regtigwaar, ek weet nie of hulle altyd eers weet, of hulle bewus is van wat hulle aanvang nie.

Navorsers: Wat dink u is die stuikelblokke in die pad van 'n vreedsame SA?

Respondent: Weet u, ek moet nou vir u sê net uit hoorsê, want almal sal vir my kwaadraak, ek het nou-die dag ook met 'n Polisieman gepraat, al wat jy maar altyd hoor, hulle is opstandig. Die verlede, hulle kleef daaraan vas, hulle is onregverdig behandel. Hulle is kwaad. Ek het vir die Polisieman gesê, maar weet jy ons almal voel baie keer kwaad, hoeveel keer voel ek nie kwaad vir my man nie, en hy vir my nie? Dit gee my mos nie die reg om 'n mes uit te pluk en hom dood te maak nie. Hoekom sit ek nie net, as ek kwaad raak, of ek voel ek is onregverdig behandel, hoeveel keer voel jy nie in die skool ag hene, ek is nie regverdig behandel nie, maar ons pluk mos nie 'n mes uit nie, ons vat mos ons vuus, en ons slaan iemand, ons maak mos nie seer nie. Ek kan nie verstaan, hoekom daar soveel seergemaak word, wanneer jy kwaad is, en dan kan ons verbykom met dit. Dit is vir my nie reg dat ons dit mag doen, en dit word, hulle word verskoon as gevolg van die verlede nie. As jy leef in die verlede wat gaan gebeur, jy gaan nêrens kom, jy gaan nie vorentoe kom nie. Jy gaan 'n entjie vorentoe beweeg, dan gaan jy weer terug hardloop, en weer



vaskleef aan die verlede. Dan gaan jy weer 'n endtjie vorentoe, en dan kom jy maar weer terug, so jy vorder basies met niks. Onskuldige mense lei daaronder. Die mense vir wie hulle moet kwaad wees, lê al onder indie graf, die meeste van hulle.

Navorsers: Hoe reageer uself op konflik situasies binne die klas sowel as buite?

Respondent: Weet jy, ek is baie gelukkig, ek kan konflik baie, baie goed hanteer, dit is seker maar 'n gawe wat ek gekry het. Met my personeel, ek moet vir u sê, dit is iets waarvoor ek bid ook elke oggend, Here help vir my om nie onnodig kwaad te raak nie. Help vir my om nie myselfbeheersing te verloor nie, veral in hierdie tye wat ons nou moeg is, nee wat ek voel regtig waar as jy 'n kind van die Here is kry jy daai krag, hy help vir jou. Konflik met ou kindertjies, ag nee wat ons is daarvoor te volwasse, en opgevoed, om vir 'n ou klein kindjie kwaad te raak. Selfs vir ouers ook weet jy ek sê altyd dink eers, hoekom sê 'n persoon dit, moenie kwaadmaak dadelik nie, baie kere kry jy 'n brief van 'n ouer, dan dink jy weet jy ek het so baie vir jou kindjie beteken en gedoen, hoekom moet die een ou dingetjie is jy nou so kwaad? Maar weet jy as jy weer gaan terugsit, dan dink jy, dit is jou kosbaarste besittinkie moet nie aan my kindjie raak nie. Gaan sit terug en dink eers as dit nou jy was, hoe sou jy gereageer het? As die persoon nie kwaad was nie sou die persoon nie so gereageer het teenoor jou nie. So aanvaar dit miskien in daai lig hoekom hierdie persoon dit vir jou gesê, of gedoen het. 'n Mens moet miskien maar altyd eers tel. Nee, ek is gelukkig in daai opsig wat dit betref.

Navorsers: Die kinders in u klas, met watter konflik word hulle in die klas gekonfronteer?

Respondent: Weet jy, kom ek sê hulle is mos maar baie selfsugtige skepseltjies, né. Dit is maar die grootste konflik by hulle, is waar hulle nie dadelik hulle sin kan kry nie. As daar miskien nou sê maar drie kleure papier lê, en hy wil die rooie gehad het, en die ander het die rooie gevat, dit is maar konflik onder hulle kom. Maar weereens hoe jy as opvoeder dit hanteer, speel 'n groot rol, of hulle ook konflik in 'n klas kan hanteer. Ek moet vir jou sê, regtigwaar, ons speel 'n baie belangrike rol met baie probleempies van ons kindertjies, ek praat van in 'n klas self is dit die opvoeding ....

As 'n mens praat van vrede ook ek het nou eendag ek het seker van Meneer het dalk, weet jy het 'n geval genoem, ek weet nie maar dis oor 'n seuntjie wat baie swaar het baie baie stief behandel is in hierdie lewe sy mamma het in geval weg van af. Ek het vir hom eendag na my klas toe gekom, hy het nogal vir my in sy vertrouwe geneem en sy ou hartjie oopgemaak teenoor my en toe eendag was hy weer by my toe het ek 'n klein kaartjie wat ek in 'n dosie gehad het en op die kaartjie, ek kan nie die presiese woorde onthou nie, maar wat in elk geval elkeen van ons is soos 'n legkaartjie, elkeen van ons is 'n stukkie van 'n legkaartjie en iewerste moet ons vas in daai legkaart uiteindelik te voltooi en toe gee ek vir hom die kaartjie met prentjie van die legkaartjie daarop en weet jy toe het ek so mooi vir hom verduidelik dat selfs jy wat soveel probleempies het en soveel onmin saai, wil ek sê, saai in jou plig, selfs jy is deel van 'n legkaartjie. Iewers is daar vir jou 'n plekkie, jy moet iewers inpas want



teen die tyd voel jy al jy pas nêrens in nie, jy moet iewers inpas. Weet as ons so met ons kindertjies meer tyd kan maak om te praat, maar ek moet vir u sê ons as opvoeders is self baie stout in die opsig. Ons het nie meer tyd ons wil nie meer tyd maak om met die kindertjies so te praat nie.

Navorser: Dink u dis noodsaaklik om 'n program vir Opvoeding vir Vrede aan te bied vir leerders binne u leerarea?

Respondent: Program vir vrede het u gesê? Ja, definitief, beslis. Nee ek voel beslis, nee wat, hoe meer soos wat ek vir u nou gesê het met daai ou kleintjies ook hoe meer hulle dit hoor hoe meer jy met hulle daaroor praat hoe meer hulle besef ons kan niks regkry met geweld nie. Jy kan nie en dit is wat hierdie mense in hierdie land van ons deesdae dink hulle kan alles met geweld regkry. Maar eendag gaan hulle ook hulle straf kry daarvoor.

Navorser: Watter tipe inhoude of temas voel u moet deel vorm van so 'n program?

Respondent: Ja nou vra jy vir my 'n vragie wat ek nog nooit oor gedink het nie, want 'n mens kan 'n baie mooi tematjie kry, of soos ons sê, 'n program organiseerder kry vir dit, ons kan ook eenvoudig net vrede in Suid-Afrika, vrede onder ons, vrede onder ons, dit kan 'n pragtige lessie wees, baie mooi, 'n mens kan sovele dinge inbring. O daar lieflike kreatiewe dinge daaruit ontstaan. Baie wat hulle self ...

Nee, as ek so, ek het nou net eenvoudig dink byvoorbeeld, ag weet jy met handskoenpoppies, wat hulle self kan maak, hulle kan vir hulself, ek wil amper sê, 'n praatjie daarmee uitbeeld, 'n storietjie uitbeeld daarmee, hulle kan, weet jy ons kan dit koppel aan jou huisgesin kan jy dit koppel, hulle kan self daai rol, hulle kan toneelspel kan hulle doen wat dit aanbetref ook, hulle kan kom uitbeeld, hulle gaan natuurlik daar gaan konflik kom en weet jy op daai manier kan 'n mens nou weer die ander sy inbring. Goed, dit het nou gebeur, hoe kon ons, wat kon ons nou gedoen het om dit te kon vermy dat dit en dit nie gebeur het nie. Byvoorbeeld sê nou mamma het oor iets aan iets geraak het jy nie jou tandeborsel het jy nie op die regte plek neergesit nie, dit was konflik, hoe kan ons dit vermy? En as mamma nie met geraas het nie dan was daar mos liefde en vrede vanoggend in daardie huis voordat jy daai voordeur toegetrek het agter jou. O nee, daar is baie baie dingetjies wat 'n mens definitief daar kan inbring. O hulle kan baie wat veral wat met handskoenpoppies en goedjies wat hulle self kan maak, hulle kan hulle eie gesinnetjie uitbeeld, hulle kan met klei, as ek net dink aan ons kleintjies, met klei kan hulle sulke dingetjies maak, ek meen mense dis tog wat

Navorser: Ons is by 3.4. Watter spesifieke vaardighede sal op hierdie wyse aan die leerdes oorgedra kan word?

Respondent: Ok, ons is nou by daai vrede storietjie, nê waarmee ons besig was goed. Kom ek sê vir jou ek gaan nou 'n bietjie idees vir jou gee en hoop dit gaan die vragie beantwoord. Dit gaan eintlik nou meer wees praktiese werk wat hulle nou kan doen en daaruit gaan 'n mens nou weet watter vaardighede daaruit gaan leer. Hulle kan in groepies kan jy vir hulle opdeel en hulle weet mos nou dit is ons onderwerp, vrede wat ons mee besig is. Jy kan groepsverband wat hulle elkeen 'n plakkaat het met hulle



leiertjie by hulle en elkeen gee idees, hulle kan teken, hulle kan skryf, hulle kan tydskrifte gebruik, hulle kan prente uitplak oral waar hulle sien mense is lief, mense leef in vrede, is daar 'n prentjie wat vir hulle lyk daar is vrede. Ons gaan definitief, ons gaan geensins die teenoorgestelde van vrede beklemtoon nie, ons gaan net op daardie pragtige vrede gaan ons fokus. Daardie kindertjies, daai leiertjies kom weer na vore op die ou eind kom almal soos ons nou op die matte, ons bring hulle almal terug mat toe en die leiertjies kom en hulle kom rapporteer terug oor wat hulle groepie gesê wat hulle alles op daai plakkaat moet doen. Die plakkate word op die ou end teen die muur opgesit en veral met so 'n onderwerp soos vrede sal ek dit nie net in my klas hou nie, ek sal dit uitvat na die gange toe ook, al verspei ons dit by die hoof se kantoor, enige plek sit ons ons plakkate op., Hulle kan slagspreuke kan hulle skryf, al die graad drie's, hulle kan slagspreuke oor vrede skryf. Jy kan sovele met ons ou kleintjies kan ons dieselfde voorbeeld vir hulle slagspreuke neerskryf, hulle kan nou gaan naslaan werkies doen uit dit uit, hulle kan mekaar ook help, mekaar sê wat kan ons skryf, wat sal help, dit is amper ons reëls sal ek amper tjies sê, ons stamp nie aan mekaar nie, ons gryp nie maatjies se potlood af nie sodat hy met alles skryf en dit kan 'n mens ook oral opsit. Weet jy wat ook baie oulik werk, ek maak sekere van daai goedjies aan toutjies vas soos 'n mobile dan hang ek dit op uit my dak uit, hang dit so oral oor hulle tafeltjies en hulle lees, hoor hier as hulle inkom in die klas, hulle kan dit nie mis nie, dan lees hulle wat staan daar en juis omdat hulle dit self geskryf het nog te meer en die ander maatjies wat nou as hulle ruil by die tafeltjies dan lees hulle weer wat daar staan. O ek het ook vir jou gesê netnou het ons gepraat oor handskoenpoppies wat hulle kan maak, hulle kan 'n familie uitbeeld dat hulle daarvoor 'n bietjie kom gesels en hulle kon ook vir jou, hulle kan ook konflik kan hulle uitbring en daardeur kan jy mos nou weer vir hulle die positiewe inbring. En hulle kan gaan dink weer goed wat kon jy gedink het om die konflik te keer sodat daar vrede in die huis kon gewees het toe jy vanoggend skool toe gegaan het. Natuurlik glo ons ook dat daar is ook takies wat 'n mens vir hulle kan gee, in groepsverband wat hulle dan gaan dingetjies skryf, skriftelike werkies doen daarvoor, ons natuurlik in die groter fase sal natuurlik vir hulle baie woordeskat moet konsentreer, vir hulle woordjies gee wat hulle kan neerskryf, hulle teken langsaan daardie woordjie wat daai betekenis uitbeeld daarso. Ek moet vir jou sê weet jy 'n mens kan ook miskien uit tekeninge as jy net gaan toelaat om vir jou sê nou maar teken enig wat jy voel oor vrede of oor konflik, onmin, teken jy gaan baie uit daai kind se tekening ook agterkom wat gaan in homself ook aan. Tekeninkies vertel vir jou so baie van die kind se wêreld of van sy innerlike ook wat vir jou vertel. Weet jy daar is meer kleur van goed wat 'n mens eintlik wat 'n mens kan doen. Weet jy hulle kan ook mure maak, hulle kan 'n dag vat wat hulle om die skool wat hulle begin wat hulle pouses rondloop, mure vir vrede, slagspreuke wat hulle geskryf het. Hulle kan selfs met 'n saalbyeenkoms kan hulle plakkate bring, jong hulle is te oulik hierdie ou kleintjies om self dit te vertoon en daarvoor self te praat en so kan jy die grotes ook aanmoedig, daar is liedjies wat gesing kan word, hulle kan gediggies opmaak oor dit en skryf.



- Navorser: En u voel dat die ondervindinge kan leerders positief gebruik in hulle alledaagse lewe.
- Respondent: O, absoluut, hulle kan dit positief gebruik. Weet jy, hulle kan met opdraggies huistoe gaan en hulle moet vandag so iets so probeer leer. En die dag is ook pragtig, jou Bybel deel, jou Christelike deeltjie wat jy ook daar sou kan inbring. Baie, baie mooi. Weet jy, daar is op die oomblik so vinnig kan dink nie, maar ons gee baie met ander program organiseerdertjies ook vir hulle opdragte huistoe waar die ouers saam werk. Jy weet jy kan vir Mamma 'n lysie huistoe stuur of 'n papiertjie en Mamma moet aanteken wanneer het Pietie veroorsaak dat daar nie vrede in daardie huis was nie. Vrede is mos nou as daar geraas word is daar nie vrede nie. Jy weet jy kan daai van die huis af terugkry of die positiewe kan Mamma neerskryf hoe baie het Pietie bygedra dat daar vrede in hierdie huis van ons hou en dit is mos waarmee hulle buitentoe uitgaan. Is mos waar dit mos begin, begin by die huis as daar vrede is, gaan skool toe daar is vrede, gaan dit mos uitdra, soos wat hulle groter raak met maatjies in die buurt oral, 'n mens kan dit heeltemal uitbrei jy hoef dit nie net in die klas nie, jy kan dit uitbrei na die huis buitentoe uit na die gemeenskap ook.
- Navorser: Hoe kan die onderwyser die leerder laat besef dat hy is 'n waardevolle rol het om te speel as vredesmaker, die leerder?
- Respondent: Ja, beslis. Defnitief. Ag, jy kan so maklik dit daar gebruik wanneer daar konflik pouse byvoorbeeld gebeur wanneer dit die oomblik in jou klas gebeur dadelik, weet jy kan 'n mens daar klaar, die oomblik as hy sien vir jou die kaarte gee kruis en alles en hulle begin onder mekaar te stamp en te stoot en hy is nie tevrede met dit nie, of hy wil daai prent daar ophang en jy plak dit dan nou hier dadelik kan jy iets daarvan ook maak. Weet jy ek moet nou vir jou sê ek kan my nou indink hoe oulik gaan dit wees as dit gaan oor vrede, ek dink hulle gaan so pragtig saam werk en hulle kan beloon word as hulle kan probeer om daarby te hou veral hierdie outjies wat pouses, ons noem hulle mos die ou wilde mannetjies, maar hulle kom soek mos nou konflik wat 'n mens kan beloon. As hulle dit kan regkry om so te speel dat daar ek wil amper sê speel in liefde onder mekaar sonder 'n bakleiery selfs as hulle baie afknouderige kindertjies, buiten dat hulle wild is is hulle afknouderig, hulle het dit nou net daai in hulle en kyk ons het nou met verskillende tipe kindertjies te make ook soos ek in die begin gesê het daai outjie met daai mes, 'n houtmes skool toe gebring het, daar kan 'n mens soveel net daaruit kan jy al weer klaar 'n lessie maak. Ek wil vir jou nog net gesê, ekskuus tog, as jy begin het ek verskriklik baie idees en dan is ek nogal bekommerd as ek nie alles vir jou sê nie. Weet jy 'n mens kan met daai vrede dink net as jy die koerant gebruik, o hulle kan so oulik daarmee werk ook, koerante uitknip, artikels uitknip, nee, nee ek dink ons moet nie eens dink aan die geweld wat ons lees nie dat ons die mooi dinge lees, dat ons dit uitknip verstaan dat ons ons eie koerant maak en ons maak dit 'n lesing ons lees net van 'n lieflike land en vir hulle sê dit kan so wees. Dit kan so wees, dit kan so wees, dit was so, hoekom nie nou weer nie?
- Navorser: U het nou eintlik geraak aan dit ...



- Respondent: Ek moet net vir jou sê weet jy as ons praat van onderwys ons metodes met die kurrikulum probeer ons maar eintlik as ek begin met 'n nuwe program organiseerdertjie dan vra ek eers vir hulle, wat dink julle kan ons nou alles doen, waar ons voorheen gesê het ons doen dit, verstaan jy nou verplaas ons die rol hulle begin vir ons idees te gee en goed in graad een moet die juffrou maar baie leiding gee, maar as hulle oorkom het ons hierdie jaar gesien ons graad twee's wat ons gekry het wat nou alreeds die kurrikulum gedoen het, weet jy hulle kom met die oulikste idees want hulle onthou wat hulle verlede jaar gedoen het en ons brei ons werk ons gaan nog aan en aan daarmee. So ons kry baie van hulle self wat hulle self probeer, daar kom verskriklike oulike idees van hulle af, weet jy jy moet sien die appaarte van die huis af kom wat hulle maak ons het nou byvoorbeeld met ons space met hulle gedoen het in Engels en going to the moon, weet jy die pragtigste idees wat ek self nie eens aan gedink het nie. 'n Doos en in daardie doos het hulle 'n swartsak gepluk en ek sal vir jou sê daar was 'n ruimte lewe daarbinne-in gewees soos min. Buite op was die inligting geplak en geskryf. Dit was so pragtig en daai idee het die ander leerdertjies toe gena-aap toe ons in groepies werk vir hulle dose gegee en presies daaiselfde gedoen, so oulik gewees. Ons het toe ons besig was met visse self spontaan hulle gaan huis toe en gaan vertel vir mammas en pappas begin saam help dit is so pragtig ook van hierdie kinders. Hulle het byvoorbeeld 'n doos gevat en hulle het hom binne-in eers geplak met die seelewe en daar's toutjies van bo af soos 'n swewende mobile en dan is hy oorgetrek met selofaan sodat hy styf is, so pragtig. Weet jy daai goed gaan jy alles toepas jy kan op enige manier jy kan in so 'n dosie kan jy mos nou 'n lieflike met papierpoppies kan jy mos nou stuk volle dingetjies uitbeeld. Poppies hulle is besig hulle sit in vrede daar bymekaar en speel, daar lê iemand heerlik en boeklees g'n niemand pla hom nie, goed dan as nou verder seker maar dink as jy in die straat uitloop, daai gevare wat kom nê wat ons eintlik nie soort van van bewus is nie.
- Navorser: Dit bring ons by die heel laaste vraag. Is u gewillig om 'n persoonlike bydrae te lewer tot die verryking van vrede in die huis, skool, gemeenskap en die natuurlike omgewing. En hoe sal u hierdie verandering teweegbring?
- Respondent: Ek sal beslis, waar gaan ek begin ek begin in elk geval dit vir my eie haal. Goed, definitief want daar moet ons dit maar heeldag en aldag handhaaf. In my huis self ook probeer ek ook daai vrede moet gehandhaaf word, soos jy nou self nou weet op 'n band kan sê wat vanmiddag plaasgevind het dat ons nou van die skool af huis toe moes gekom het om daai vrede ook te handhaaf dat 'n matriek dogter betyds kan kom by haar afspraak waar sy moes wees nie, goed dis nie soseer vrede, jy handhaaf vrede maar eintlik bederf jy ook in daai opsig dat sy haar briefie moes beter gelees het, maar beslis 'n mens moet oral met almal wat jy mee te make het ons, ek meen ons glo mos aan vrede en ons lewe in vrede en ek moet vir jou sê soos ek in die begin ook gesê het jy kan nie dit sonder die Here in jou hart en jy kan net nie sonder Hom daai vrede versprei nie en as jy met my huishulp self praat kan sy ook vir jou sê ek meen dis vir haar lekker om hier by ons te wees, want sy weet self almal streef daar vrede



te handhaaf. As daar onmin as daar konflik kom dan praat ons daaroor en ons sê ag nee, dit klink mos nou so onnodig wees hoekom moet 'n mens dan nou so lewe, so 'n ou klein dingetjie wat nou soveel onmin veroorsaak het en ons werk weer daaraan en ons strewe mos maar altyd na dit, verstaan jy, handhaaf tog net die vrede asseblief. Ja, ek weet dit is nou nie heeltemal miskien op die vlak wat jy nou praat vrede by die geweld wat buite, maar ons het mos nou nie dit in ons in elk geval nie so dit is nou vir ons baie makliker om my vrede te handhaaf as wat ons mos nou sal, ek meen in my huis word nie eens 'n pak gegee nie. Selfs dit gebeur nie eens nie jy kan nou vir daai ou sewejarige dingetjie vra of sy nou sal stry of sy ooit pak kry. Daar is ander maniere en ek voel weet jy dit is alles maniere ek dink die ouers self baie keer daai manier hoe hy optree met 'n ou klein kindjie in 'n aggressiewe bui wat hy is, verstaan jy, om daai kindjie dan te slaan. Daai kind sien dit, daai kind na-aap dit ook later aan. As jy ook op 'n ander manier net wanneer jy eers kalmer geraak het dan is daai kindjie mos vat 'n pak is darem nie nodig nie jy kan baie baie beter weg en ek dink weet jy daardie ek weet daar is baie ouers wat eenvoudig net glo weet jy dierbare mense slaan, dis al wat help. Ek weet nie ek dink net weer kinders raak net al hoe meer aggressief wat so en baie kindertjies kry so onnodig pak. Dis ook maar 'n manier van ek wil amper sê moor wil ek ampertjies sê en weet jy dit dit is so maar by ons eie daar moet meer ons praat van die kind maar daar moet vir grootmense ook baie meer sulke praatjies gegee word veral hoe hulle met hulle ou klein kindjie die voorbeeld wat hulle ook vir hulle stel. Dat hulle ook moet kyk hoe daai kleintjie met geweld wil amper sê tussen hakkies groot gemaak nie. En hulle is so gewoond daaraan, maar ek dink dit moet vir u my pa slaan vir my ma, maar natuurlik moet ek ook eendag vir my vrou slaan, maar daar word tog nooit gesê my kind dit is so verkeerd dit mag nie gebeur nie of ma slaan weer vir pa miskien weer terug. Ek meen ons kinders kan gelukkig wees dat hulle nie huis grootmaak nie, maar daar is sovele huise waar kinders daarin glo en nou daai ou kindjie lei dit nog hy kom skool toe en weet jy hy, hy word bestempel as die aggressiewe die stout die gewelddoener of wat noem mens hom gewelddenaar.

Navorsers: Mevrouw baie dankie vir u tyd en opoffering.

Respondent: Goed, ek nou net gou-gou vinnig gedink aan nog 'n paar idees weet jy. Dit kan miskien help vir dalk gaan dieselfde grondslag juffrou 'n grondslagfase juffrou word en dan kan jy hierdie idees gebruik. Weet jy wat 'n mens ook baie mee kan doen is met 'n bandmasjien self. Dat jy vir die kindertjies daar byvoorbeeld sê nou jy vertel 'n storie vir hulle en jy vra vir hulle vragie, hulle het 'n papiertjie voor hulle, hulle kan dieselfde leesstukkies voor hulle lê, hulle kan volg terwyl jy lees veral die outjies wat nog nie so goed kan lees nie, jy kan vir hulle begriptoets vragies vra en jy kan vir hulle kans gee ek skakel my bandmasjien af of ek sê vir die leiertjie skakel nou af en julle het nou kans om julle vragie eers te beantwoord. En hulle werk saam in 'n groep hulle mag vir mekaar help om reg, veral met hierdie kirrikulum dis verskriklik oulik, o, hulle help mekaar baie baie mooi. Dis hoekom ek sê daai ou swak outjie weet jy sy



selfbeeld word eintlik baie versterk, hy voel nooit hy kan nie, dis baie lekkerder om vir jou maatjie te vra as wat jy vir die juffrou moet gaan vra. Hulle dink juffrou weet nie, maar juffrou hou maar vir hulle dop en juffrou sien hulle vra vir hulle maatjies, maar dis nie van belang nie, die belangrik is hulle nie eens moet weet jy kyk vir hulle nie, dit help hulle selfbeeld. Gou net iets interressant vir jou vertel wat baie oulik is wat ek nou dopgehou het. Die swakker outjies as hulle nou ruil dan hardloop hulle om by die leiertjie te sit wat hulle agtergekom het is sterk en weet alles. So, dis baie lekker gouer vir hulle kan help dat hulle nader aan daardie leiertjie kan sit dit is nogal vir my dierbaar gewees ook. Dan wil ek ook vir jou sê weet jy 'n mens speletjies vir hulle maak daar is regtig waar ag as jy net so 'n bietjie ek meen ons grondslagfase mense is eintlik bekend dat ons kreatief is. Speletjies sonder dat hulle eens weet daai ek kan nie nou op die oomblik, maar as ek nou moet gaan sit sal ek daai dingetjie uitwerk wat kan gaan oor verlede wat 'n groepie mee kan sit en hulle kan speel. Hulle kan self hulle eie speletjie maak ons het dit ook vir hulle al gelaat doen. Hulle ontwerp hulle eie hierdie slangetjies en leertjies nou so kan ons heeltemal 'n dingetjie wat vrede ook aanbetref kan 'n mens ook met hulle dit kan jy ook met hulle doen. Um, wat ook baie oulik werk is die oorhoofse projektor, dit gee ek ook graag vir hulle. Hulle sit in 'n groepie bymekaar met 'n oorhoofse projektor met 'n bandmasjien natuurlik. Dan gee jy die opdrag en jy sê watter leiertjie of hulle kies vir hulle 'n leiertjie en daai leiertjie moet dan verder die bandmasjien bewerk. Dan is daar die leiertjie wat self op daai transpirant skryf dit hang af wat jou opdraggie is. Jy kan selfs probleem sommetjies vir hulle gee en dit kan handel oor vrede, jy kan dit uitwerk hoe jy dit ook stel en hulle moet daai probleempie vir jou oplos, maatjies gee vir daai leiertjies en sê vir die leiertjie wat sy moet skryf skryf dit op daai transpirant en dan in die einde dan gee ons 'n kans dat hulle vir ons terugvoer en wys dat hulle jy sal nie glo nie my graad een kindertjies het al daai oorhoofse projektor gebruik. En hulle werk dat jy hulle nie kan hoor nie, wat hulle daar werk. Ek gee ook baie graag vir hulle speletjies op 'n bandmasjien en dan werk ek natuurlik presies by die huis uit asof daai kindertjies voor my sit en ek noem hulle naampies ook en die ou stiltetjies dan sê ek Pietie sit jy stil. O, hulle kan glo dat juffrou dit kan sê nie of jy vra jy weet daai ou enetjie wat altyd so laaste is, sê nou maar Andrea is jy nou ookal gereed en jy gee die opdraggies, jy vra vir hulle vragies, hulle lig vir jou dit op die bulvatkaartjie wat hulle antwoordjies vir jou gee, maar alles alles as oor ons oor vrede gaan ons program organiseer sal ons alles daarop daaraan koppel. Goed 'n mens kan ons het natuurlik ook idees, ons gaan uit met hulle byvoorbeeld na winkels toe ook, ons het eenkeer na die groente voedsel behandel het, toe ons vir 'n uitstappie gegaan na 'n groentewinkel toe, hulle het vir hulle 'n beursie gemaak uit karton uit, hulle geldjies daaraan gesit, hulle het opdraggies gekry en hulle het elkeen 'n mandjie in daai winkel gevat en hulle het hulle inkopies gaan doen. Geweeg ou maat die gewig was daarop gewees, kleingeld gekry, hulle. Jy weet nou 'n mens op so 'n manier weer ook dit pragtig saambring hulle kan deel. Dit is alles 'n vrede, alles dis mos vrede is mos 'n wye begrip vir hulle eintlik het, nee jong daar is legio van goed wat 'n mens eintlik met hulle kan doen. Jy kan



gaan, ag weet jy hulle kan gaan, sê maar ons vat vir hulle byvoorbeeld winkel toe, hulle kan net met daai mense wat daar werk gaan gesels en vir hulle vra hoe behandel die mense wat hier kom koop vir julle? Sê hulle ooit vir julle dankie as hulle vir julle iets vra, stamp hulle vir julle uit die pad uit met hulle trollies, jy weet daai tipe van dingetjies hulle kan terugvoering kom gee. O, ek raak nou opgewonde. Graad twee sou vir my baie lekker daarmee kon gewerk het. Goed ja.